

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

## **Relatório Final**

**PERCORRENDO O CAMINHO DO SABER NADA HÁ  
MAIS BELO DO QUE APRENDER:**

**uma investigação exploratória de análise e intervenção no  
âmbito da alimentação e atividade física**

**Marisa da Graça Claro**

**Coimbra**

**2013**



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

## Relatório Final

**PERCORRENDO O CAMINHO DO SABER NADA HÁ  
MAIS BELO DO QUE APRENDER:**

uma investigação exploratória de análise e intervenção no  
âmbito da alimentação e atividade física

**Marisa da Graça Claro**

Trabalho realizado sob orientação das Professoras Doutoras Ana  
Albuquerque, Conceição Costa, Fátima Neves, Lola Xavier e do Mestre  
Virgílio Rato

dezembro de 2013

Texto escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico.

*"Não existem sonhos impossíveis para aqueles que realmente acreditam que o poder realizador reside no interior de cada ser humano, sempre que alguém descobre esse poder algo antes considerado impossível se torna realidade."*

(Albert Einstein)



## **Agradecimentos**

Um desafio como este encontra-se repleto de dificuldades que são um teste à nossa determinação e capacidade de fazer face aos obstáculos, que muitas vezes visam impedir-nos de atingir os objetivos a que nos propusemos. O caminho é difícil mas a ajuda das pessoas que se preocupam connosco torna possível alcançar mais uma importante etapa nesta viagem infindável pelo saber. Gostaria de deixar aqui expressos os meus sinceros agradecimentos a todas aquelas pessoas que foram, ao longo deste meu percurso académico e das mais diversas formas, um importante apoio no derrubar desses obstáculos.

Um especial e profundo agradecimento aos meus pais, Amílcar e Emília, por todo o apoio, compreensão e auxílio que me prestaram em todos os momentos. Sem eles nunca teria chegado até aqui. Aos meus avós pela constante preocupação para verem os meus desejos realizados. Ao meu irmão e à minha cunhada por me acompanharem e auxiliaram quando mais precisei. Ao meu namorado que me acompanhou desde sempre neste caminho, me apoiou nos bons e nos maus momentos, suportou as minhas faltas de atenção e os meus maus humores constantes mas que me foi ajudando dentro do que lhe foi possível. Por todo o amor e carinho bem como por toda a confiança em mim depositada, pela ajuda e motivação, pela companhia e por tudo aquilo que não consigo exprimir por palavras, o meu muito obrigado.

A todas as minhas amigas, uma delas em especial, que me acompanhou e apoiou em todos os momentos bons e menos bons.

Ao Mestre Virgílio Rato, às Professoras Doutoras Ana Albuquerque, Conceição Costa, Fátima Neves e Lola Xavier por todo o apoio, conselhos e admirável orientação prestados ao longo do meu

percurso de formação. Em especial à Doutora Ana Albuquerque por toda a orientação ao longo do meu trabalho de Investigação. Agradeço, igualmente, a todos os professores e professoras orientadoras cooperantes, que me acolheram nas suas salas, confiando no meu trabalho e colocando à minha disposição todos os recursos de forma a facilitarem quer o meu trabalho, quer a minha integração na realidade estudantil.



## **Resumo**

O presente relatório final tende a evidenciar e a refletir um percurso inicial de construção profissional, que culminou com a realização de um estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico/CEB. O referido percurso é apresentado em três Capítulos: Capítulo I - Componente Investigativa; Capítulo II – Descrição da Prática e Experiências-Chave no 1.º CEB; Capítulo III – Descrição da prática no 2.ºCEB. Neste último, registou-se, com fundamentação e reflexão, as vivências nos domínios de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

No Capítulo I, tendo estudado a alimentação e a atividade física, os dados parecem realçar uma perspetiva integrada de estilos de vida, nomeadamente, entre estes dois fatores determinantes da Saúde. Verificou-se, igualmente, a abertura diferenciada de contextos educativos em função de percursos de educação formal (1.º e 2.º CEB). Refere-se, ainda, as maiores exigências de toda a comunidade educativa perante o crescimento do aluno. No Capítulo II realçam-se os resultados evidentes de um mini projeto da leitura em sala de aula, importantes para alunos e professores. Salienta-se ainda as vivências de inclusão didática (três casos NEE em 13 alunos) bem como o valor e a concretização da cooperação, na formação de grupos de trabalho. Esta última prática estendeu-se ao exercício profissional descrito no Capítulo III.

**Palavras-chave:** Investigação; Construção profissional no novo modelo de formação; prática educativa; 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, alimentação; atividade física.



## **Abstract**

The present final report tends to highlight and reflect an initial journey for a professional of education, and it was completed with the internship accomplishment within the Master in Teaching 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education / CEB. This report is presented in three chapters: Chapter I - Investigative Component; Chapter II - Description of Practice and key Experiences at the 1<sup>st</sup> CEB; Chapter III - Description of the practice at the 2<sup>nd</sup> CEB. On this last chapter, it is analysed, with reasoning and reflection, the experiences in the domains of Portuguese, Mathematics, Natural Science and History and Geography of Portugal.

In Chapter I, along with the conclusions from the previous studying of nutrition and physical activity, the analysis of data revealed, in particular, an integrated perspective of lifestyles, namely, between these two determinants of Health. In addition it was found that differentiated educational settings is a function of formal education paths (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> CEB). It is also referred the increasing requirements of the whole school community towards the student growth.

In Chapter II, it is highlighted the results of a small project consisting on reading in the classroom, that was relevant for students and teachers. It is also pointed out the experiences of teaching inclusion (three cases of NEE on 13 students) as well as the value and concretion of the cooperation during the establishment of working groups. This practice was developed on the professional exercise described in Chapter III.

**Keywords:** Research; Professional construction on the new training model; educational practice; 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles of basic education; nutrition; physical activity.



## Sumário

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	III
Abstract .....	V
Sumário .....	VII
Abreviaturas .....	XI
Índice de Gráficos .....	XIII
Índice de Ilustrações .....	XIII
Índice de Tabelas .....	XIII
Introdução .....	1
Capítulo I:	
Componente Investigativa .....	7
1. Introdução .....	9
1.1 Enquadramento teórico .....	9
1.1.1 O papel da escola na promoção da saúde e bem-estar do aluno: alimentação e atividade física .....	9
2. Pertinência do estudo .....	11
3. Quadro conceptual .....	14
3.1. A alimentação e a atividade física .....	14
3.2. Alguns estudos sobre alimentação e atividade física .....	17
3.3. A compreensão pública de estudos sobre a alimentação e atividade física .....	20
4. Metodologia .....	22
4.1. Tipo de estudo, local, duração e amostra .....	22
4.1.1. Design e recolha de dados .....	22
4.2. Instrumentos de medição .....	24
4.3. Definição das variáveis em estudo .....	28
5. Apresentação dos resultados .....	28
5.1. Apresentação e alguma análise de dados .....	29
5.2. Resumo .....	58
6. Conclusões e perspectivas de investigação .....	62

6.1.Discussões / Conclusões .....	62
6.2.Limitações no estudo .....	67
6.3.Perspetivas de investigação.....	67
Capítulo II:	
Prática profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	69
1. Organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional no 1.º CEB ...	71
2. Caraterização do contexto de intervenção.....	74
2.1.Caraterização do agrupamento de escolas.....	75
2.1.1 Meio envolvente do Agrupamento .....	75
2.1.2. População escolar e recursos humanos.....	76
2.1.3. Intencionalidades educativas .....	77
2.2.A Escola .....	78
2.2.1. Meio Envolvente no 1.ºCEB .....	78
2.2.2. População escolar e recursos humanos .....	79
2.2.3. Relações interpessoais e organizacionais .....	81
2.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais.....	81
2.3.A Turma e Organização do Trabalho Pedagógico .....	84
2.3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativas .....	84
2.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula .....	88
2.3.3. Metodologias do/a Orientador/a – Cooperante.....	88
2.3.4. Regras de funcionamento e rotinas de trabalho.....	89
2.3.5. Gestão do tempo.....	91
3. Fundamentação das minhas práticas .....	92
3.1.Estratégias pedagógicas orientadas .....	92
4. As minhas intervenções - Experiências – Chave.....	98
4.1. A abordagem da Inclusão .....	98
4.2. A abordagem do valor da Cooperação .....	103
5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação.....	109
Capítulo III:	
Prática profissional no 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	111

1. Organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional no 2.º CEB .	113
2. Caracterização do Contexto de Intervenção .....	117
2.1. Caracterização da Escola .....	117
2.1.1. Meio envolvente.....	117
2.1.2. População escolar e recursos humanos .....	119
2.1.3. Estruturas físicas e recursos materiais.....	120
3. Caracterização das turmas .....	121
3.1. Turma 5.º F .....	121
3.2. Turma 6.º B .....	122
3.3. Turma 6.º D.....	123
3.4. Turma 6.º H.....	123
4. Fundamentação das práticas (Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal) .....	124
4.1. Português.....	125
4.1.1. Fundamentação das minhas práticas .....	125
4.1.2. Reflexão sobre as minhas práticas .....	130
4.2. Matemática.....	134
4.2.1. Fundamentação das minhas práticas .....	134
4.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas .....	140
4.3. Ciências Naturais .....	143
4.3.1. Fundamentação das minhas práticas .....	143
4.3.2. Reflexão sobre as minhas práticas .....	147
4.4. História e Geografia de Portugal .....	150
4.4.1. Fundamentação das minhas práticas .....	150
4.4.2. Reflexão sobre as minhas práticas .....	154
5. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional .....	157
Considerações Finais .....	161
Referências Bibliográficas .....	165
Webgrafia.....	174
Legislação consultada .....	176

Apêndices .....	177
Apêndice 1 – Q1.....	179
Apêndice 2 – Q2.....	181
Apêndice 3 - G1 .....	183
Apêndice 4 – Planificação aula .....	185
Apêndice 5 – Imagens da roda dos alimentos construída.....	188
Apêndice 6 – Tabelas de resultados das mães e dos alunos em SPSS .....	189
Apêndice 6 (cont.) - Tabelas de resultados dos alunos em SPSS.....	193
Apêndice 7 - Correlação entre os indicadores dos 2 fatores determinantes da saúde em estudo .....	199
Apêndice 8 – Poema D: poema construído e assinado pelo grupo.....	201
Apêndice 9 – Grelha de auto-avaliação em Alimentação e Atividade Física.....	203
Apêndice 10 – Canto da leitura, 1.º CEB: na sala .....	204
Apêndice 11 – Grelha de observação: Aprendizagem e motivação/envolvimento	205
Apêndice 12 – Canto da leitura, 1.ºCEB: materiais .....	206
Apêndice 13 – Diversos trabalhos efetuados com os alunos.....	207
Apêndice 14 – Grelha de auto-avaliação de conhecimentos de uma aula de português .....	208
Apêndice 15 – Avental contador de histórias, explorado em HGP .....	209
Apêndice 16 – Poema explorado nos Descobrimentos, em HG.....	210



## **Abreviaturas**

AEC's - Atividades de Enriquecimento Curricular

ApA, 1 e 2\* – Após a aula, notas de campo

A,i \*- Auto-avaliação no final da aula: Itens i (1a5)

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEI - Currículo Específico Individual

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

Dec. Lei - Decreto Lei

DCRP/ IP - Divisão de Comunicação e Relações Públicas, Instituto do Desporto de Portugal, IDP/IP

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

Gi \* - Grelha de observação da alimentação e tipo e tempo de atividade física, 1.ºCEB

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento de Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NC, 2CEB\* - Notas de campo sobre um incidente associado à investigação

NRC - National Research Council- US

ONOCOP - Observatório Nacional de Obesidade e controlo de peso

PAAP - Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico

PE - Projeto Educativo

PMEM - Programa de Matemática do Ensino Básico

Poe,i\* - Produções orais e escritas (grupo i=A a D)

PPEB - Programa de Português do Ensino Básico

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

UC - Unidade Curricular

Q1, Q2\* - Questionários feitos aos alunos e às mães

\*para descrição de resultados, sua discussão e conclusões

## Índice de Gráficos

Gráfico 1- Frequência da idade dos indivíduos da amostra (1.ºCEB).....	31
Gráfico 2 - Sexo dos alunos da amostra (1.ºCEB) .....	31
Gráfico 3 - Idade da amostra das mães de alunos (2.ºCEB) .....	45

## Índice de Ilustrações

Ilustração 1- <i>Construção do humano</i> .....	95
---	----

## Índice de Tabelas

Tabela 1- N.º de refeições diárias que dizem tomar.....	32
Tabela 2 - Conhecimento da roda dos alimentos .....	32
Tabela 3 - Refeições variadas .....	33
Tabela 4 - Refeição mais importante do dia .....	33
Tabela 5 - Toma diária do pequeno-almoço .....	34
Tabela 6 - Prato favorito .....	35
Tabela 7- Importância do leite na alimentação .....	36
Tabela 8 - Quantidade de água ingerida diariamente.....	36
Tabela 9 - Bebida ideal ao pequeno-almoço e jantar .....	37
Tabela 10 - Frequência semanal de fritos .....	38
Tabela 11 - Alimento menos apreciado .....	39
Tabela 12 - Conhecimento da função do/a nutricionista.....	40
Tabela 13 - Apreciação das refeições escolares.....	40
Tabela 14 - Justificação da apreciação da alimentação escolar .....	41
Tabela 15 - Ocupação dos tempos livres .....	42
Tabela 16 - Gosto pelo desporto .....	42
Tabela 17 - Atividade física praticada semanalmente.....	43
Tabela 18 - Frequência semanal de atividade desportiva.....	44
Tabela 19 - Tipo de deslocação feita para a escola.....	45
Tabela 20 - Análise da alimentação e atividade física dos alunos (G1).....	51
Tabela 21- Modos de funcionamento de cada grupo e sua avaliação .....	56



## **Introdução**



Para se ser membro de pleno direito de uma comunidade, será sem dúvida vital partilharmos determinados valores. Desta forma, o objetivo do/a professor/a passa, indubitavelmente por preparar condições, ao aluno/a, para essa integração.

Este é um objetivo a ser perseguido profissionalmente ao longo da vida, sendo que caberá à escola um papel determinante na evolução dos seus alunos/as.

Deste modo no presente relatório, tentei colocar em evidência, não só o meu papel enquanto futura professora mas, igualmente, o cuidado que sempre tive na preparação dos/as alunos/as, por forma a que se integrem na nossa sociedade, considerando um conjunto de princípios orientadores que julgo que lhes serão muito úteis no decorrer das suas vidas.

Como será perceptível, o estágio constituiu o primeiro contacto com a realidade, após anos a adquirir conhecimentos empíricos que vão, nesta altura, servir de base para os aplicar. Segundo Pinto (2011, p.1), “O estágio é, na maior parte dos casos, o primeiro contacto que o estagiário tem com uma turma/grupo, sentindo o peso da responsabilidade de planificar, lecionar e refletir com a consciência sobre a sua ação, respondendo aos desafios e exigências no âmbito da educação que até aí, provavelmente, apenas tinham ficado pela teoria.”

Assim sendo, o presente relatório marca o meu processo evolutivo, caracterizando-se assim como um espelho, quer das aprendizagens resultantes do estágio no 1.º CEB, quer das valências adquiridas aquando da passagem pelo 2º CEB.

Não visio enaltecer apenas os aspetos mais positivos, mas igualmente aqueles que maiores dificuldades me proporcionaram, uma

vez que foi com a superação das mesmas que me tornei profissionalmente mais capaz, adequada a uma realidade prática diversificada e em constante mutação.

Realço, ainda, todo o acompanhamento que me foi destinado, quer ao nível da orientação bem como da supervisão, pois considero que este foi vital, uma vez que teve o condão de me estimular na persecução do caminho do saber.

Este relatório final encontrar-se-á dividido em três capítulos distintos, uma vez que cada um deles pretenderá enaltecer uma componente específica deste período, bem como explorará os conhecimentos adquiridos e as respetivas etapas superadas no decorrer deste percurso.

Assim, o Capítulo I fará referência a uma componente investigativa, ao passo que o Capítulo II já se prenderá com a prática profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e o Capítulo III dirá respeito à prática profissional no 2º CEB.

Por forma a enquadrar teoricamente este relatório, menciono que, no Capítulo I, procurei investigar estilos de vida saudáveis dos alunos do 1.º CEB, concretamente a sua alimentação e a sua atividade física.

No Capítulo II caracterizarei a minha experiência quando inserida na realidade prática de uma turma do 1º CEB, onde tento descrever as situações/experiências que mais me marcaram, destacando sempre as adversidades que me tornaram sempre profissionalmente mais competente.

Por último, no Capítulo III procurarei novamente enaltecer a minha realidade prática, mas desta vez com quatro turmas do 2.º CEB, refletindo, de forma crítica e construtivista, a minha experiência no



domínio das quatro áreas do saber: Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português.

Se é verdade que o caminho percorrido não foi fácil, não menos verdade é que, etapa a etapa, consegui crescer, enquanto pessoa e enquanto profissional, demonstrando a todos os que me acompanharam que o importante é perseguirmos os nossos sonhos e nunca desistir dos nossos objetivos, pois no final, a recompensa vai muito além do que aqui poderei mencionar.



**Capítulo I:**

**Componente Investigativa**



## **Uma investigação exploratória de análise e intervenção no âmbito da alimentação e atividade física**

Os portugueses comem mal. Devemos dar grande importância à educação nutricional nas escolas. Deveremos fazer cerca de 5 a 6 refeições por dia.

(Horta, 1988, p. 170)

### **1. Introdução**

#### **1.1 Enquadramento teórico**

##### **1.1.1 O papel da escola na promoção da saúde e bem-estar do aluno: alimentação e atividade física**

Na perspetiva da Segunda Revolução de Saúde, a saúde do indivíduo depende de quatro fatores: Genético, ambiental, sistemas de saúde e comportamentos (Lalonde, 1974, p.37). Relativamente a este último fator, ao longo dos anos, a alimentação e a atividade física têm-se tornado uma preocupação constante para o indivíduo, bem como têm sido fatores fundamentais no futuro e no destino das civilizações. Segundo Roberto (1977), a melhoria do nível de vida trouxe consigo o abandono dos alimentos próprios dos tempos austeros (cereais, massas, legumes e carnes de segunda categoria, por exemplo), e benefício dos alimentos socialmente prestigiados (carnes de primeira, bebidas alcoólicas, doces). Neste sentido, o sedentarismo tornou-se, igualmente, mais visível, transportando estas rotinas para os seus filhos. Estes dois conceitos, (alimentação e atividade física) são os aspetos basilares para a promoção

da saúde e bem-estar da/as criança/as. Numa perspetiva ecológica, cabe primeiramente à família e à escola, conforme Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), estabelecerem uma correta informação de modo a que a criança crie estes hábitos quotidianos. A infância é considerada o momento-chave para criar hábitos alimentares saudáveis. Neste sentido, não só a família terá um papel determinante neste processo, como a escola pois, como afirma Alarcão (1997), o professor do 1.º CEB tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, por ser um professor único. É nesta fase que as crianças têm a possibilidade de construir hábitos de observação, de questionamento, de trabalho, de motivação e de interesse.

No papel da escola, é essencial que haja coerência entre os princípios contemplados no currículo formal, a oferta alimentar da escola e o modelo transmitido pelos adultos de referência, sendo o professor um elemento fulcral neste processo.

Tal como foi referido anteriormente, a infância é um período chave para instituir hábitos saudáveis e para desenvolver e otimizar estratégias pessoais para a sua continuidade na vida adulta. Como afirma o relatório da UNESCO para a Comissão da Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (1996), a escola tem um papel fundamental no domínio de quatro aprendizagens: “Aprender a conhecer”; “Aprender a fazer”; “Aprender a estar com os outros”; “Aprender a ser”. Ao proporcionar-se na sala de aula uma abordagem curricular de temas relacionados com a alimentação e atividade física e fornecendo, igualmente, alimentos saudáveis nos espaços de alimentação coletiva como bufetes e cantinas, possibilitará a mudança, não só de mentalidades, como resultará indubitavelmente numa reflexão e melhoria de hábitos alimentares. Segundo Sanmarti (1988), e Pardal (1990), a

Educação para a Saúde na escola tem por finalidade inculcar nos alunos atitudes, conhecimentos e hábitos positivos de saúde que favoreçam o seu crescimento, desenvolvimento, bem-estar e a prevenção de doenças evitáveis na sua idade.

Por tudo isso, e também graças à influência dos pares, dos professores e dos auxiliares de ação educativa, a escola é decididamente um local preferencial para o desenvolvimento de escolhas alimentares saudáveis, por parte das crianças e jovens. Segundo alguns autores, “As crianças têm pouco conhecimento sobre nutrição e os pais, a escola e os meios de comunicação têm veiculado mensagens insuficientes e ineficazes, relativamente à promoção de hábitos alimentares saudáveis” (Triches & Giugliani, 2005, p. 541). Neste sentido, torna-se necessário que sejam realizados estudos que avaliem estes aspetos por forma a superarmos condicionalmente esta realidade pois, a saúde é entendida como um recurso para o dia-a-dia e não como uma finalidade da vida. Esta não é exclusivamente da responsabilidade do sector da saúde, mas exige estilos de vida saudáveis para atingir o bem-estar, sendo a alimentação uma condição e um recurso fundamental para a saúde (OMS Carta de Ottawa, 1986).

## **2. Pertinência do estudo**

“Ainda que na escolha de um tópico de investigação a questão dos interesses seja de importância capital, o leitor pode desejar tomar em consideração o “estado da arte” do campo em que trabalha e as questões mais relevantes dos nossos tempos na escolha de um problema a investigar” (Robert & Sari, 1994, p. 88).

Tendo em vista que os hábitos diários dos/as alunos/as “ (...) têm vindo a ser alterados, devido a novos padrões de entretenimento (TV, internet, jogos de vídeo), e esta mudança tem coincidido com taxas crescentes de excesso de peso e de obesidade infantil”, torna-se “(...) uma grande preocupação relativamente ao facto de a actividade física entre as crianças e os jovens pode ter sido substituída por actividades mais sedentárias, nos últimos anos”, (Orientações da União Europeia para a Actividade Física, 2009, p. 8).

Neste sentido, este estudo surgiu em contexto de uma prática pedagógica e nela se concretizou, mais propriamente em dois momentos do meu estágio, no 1.º e 2.º CEB: no primeiro momento, surgiu da minha observação regular nos intervalos das aulas dos alunos do 4.º ano de escolaridade, sobre a alimentação associada à atividade física da turma; num segundo momento, no 2.º CEB, não tendo diretamente de lecionar este tema, procurou-se a sua articulação vertical. Uma vez que me foi indicada a exploração do conteúdo da *reprodução humana*, achei pertinente proceder a uma pequena investigação acerca das preocupações das mães/pais, durante a gravidez sobre este mesmo tema, pois é natural a sua extensão a outras situações, nomeadamente na educação dos seus filhos e na atenção à interação entre o microbioma humano, a saúde e a envolvente (NRC, 2013). Tornou-se evidente não ser possível verificar a educação dada aos filhos com quem trabalhei, dadas as restrições de tempo que foram vivenciadas. No entanto, tomou-se notas de campo sobre um incidente no 2.º CEB, relacionado com esta investigação.

A pertinência desta investigação baseia-se essencialmente na reflexão sobre estilos de vida saudáveis, especificamente na alimentação e atividade física dos/as alunos/as, a sua mútua articulação devido ao papel da escola anteriormente referido. Nesta cultura, considere possível



eleger, à partida, as seguintes questões que orientaram a decisão e norteiam esta investigação: A alimentação dos/as alunos/as segue ou não de perto a proposta oferecida pela Roda dos Alimentos; Os níveis de saúde e estilos de vida dos alunos associados à atividade física, nos intervalos letivos e na geral atividade diária, são ou não distintos; A integração dos dois determinantes estudados nestes alunos segue ou não os estilos de vida mais saudáveis; As mães dos alunos, durante a gravidez, têm ou não cuidados especiais com a sua alimentação e atividade física; Os pais dos alunos envolvem-se ou não nas decisões tomadas pelas mães nestes estilos de vida.

Pôde-se, de forma mais esclarecida, fazer o levantamento destes dois fatores e delinear planos de ação que se concretizaram na lecionação de uma aula no sentido de melhorar a qualidade de vida destas crianças, pois é o período chave para este alerta, como anteriormente foi referido. Assim, e numa população caucasiana a que a amostra em estudo se refere, escolhi como objetivos da investigação:

- ✓ Verificar qual o tipo de alimentação que os/as alunos/as da turma de 4.ºano, na qual estagiei, efetuaram diariamente;
- ✓ Articular a alimentação com a atividade física que praticaram diariamente;
- ✓ Verificar igualmente se as mães de alunos/as, durante a gravidez: tiveram cuidados especiais com a alimentação; se praticaram alguma atividade física; e qual o papel dos pais nestas decisões, uma vez que lecionei o conteúdo “Reprodução Humana” no 2.ºciclo.

### **3. Quadro conceptual**

#### **3.1. A alimentação e a atividade física**

“ Definir o conceito de *vida saudável* não é uma tarefa fácil. Em linhas gerais, especialistas de diversas áreas do conhecimento científico concordam que para se alcançar este ideal de saúde é preciso combinar alimentação equilibrada com atividade física frequente”, (Barros, 2008, p.7).

Relativamente a estes dois últimos conceitos, procuram-se os seus significados, uma vez ser fundamental para este estudo definir, com exatidão, o que cada um simboliza. Foi possível constatar que, “ (...) a alimentação consiste em obter do ambiente uma série de produtos, naturais ou transformados, que conhecemos pelo nome de alimentos, que contêm substâncias químicas denominadas nutrientes. A alimentação é, assim, um processo de selecção de alimentos, fruto das preferências, das disponibilidades e da aprendizagem de cada indivíduo, processo esse que lhe permite escolher e distribuir as refeições ao longo do dia, de acordo com os seus hábitos e condições pessoais. Trata-se de um processo voluntário, determinado por factores cognitivos, socio-económicos, emocionais, psicológicos, afectivos e culturais” (Nunes & Breda, s/d, p.14).

Segundo Mozziconacci (1975), os programas mundiais de alimentação, nomeadamente da Organização de Alimentos e Agricultura da ONU (FAO) e da Organização Mundial de Saúde (OMS), dão prioridade a cuidados alimentares com mulheres grávidas e a amamentar, crianças e adolescentes. Essa preocupação justifica-se porque a carência de alimentos durante a formação e desenvolvimento de novos seres

nunca mais poderá vir a ser completamente compensada, seja com medicação, seja com acesso tardio a uma alimentação correta.

A atividade física está consignada nos seus princípios, no Decreto Lei nº 5/2007, de 16 de Janeiro. No fundo, a actividade física não é mais do que um padrão de comportamento que influencia, de forma marcada e inequívoca, modos de estar e estilos de vida. É, de facto, um marcador que especifica a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida. Segundo as “*Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar*” (DCRP, 2009, p. 7), a atividade física é definida como “(...) qualquer movimento associado à contracção muscular que faz aumentar o dispêndio de energia acima dos níveis de repouso... O corpo humano foi concebido para se movimentar e como tal necessita de actividade física regular com vista ao seu funcionamento óptimo e de forma a evitar doenças”. Também, Armstrong Welsman (1997), salientam a sua importância: “ (...) a prática da actividade física contribui para o desenvolvimento da cultura corporal saudável e desempenha um papel decisivo na educação integral do ser humano”. É importante aumentar a participação de crianças e adolescentes em programas regulares de actividade física que possibilitem vivências positivas durante a juventude, de forma a estabelecer a prática de actividade física como um hábito de vida. Sallis e Owen (1999), consideram também que a actividade física pode melhorar a saúde psicológica dos jovens em geral, através da influência de variáveis como: o humor, a percepção de stress, a auto-estima, o auto-conceito, a hostilidade e o funcionamento.

Visto ser efetuado um estudo às mães dos alunos do 2.º CEB sobre a sua prática alimentar e os seus níveis de atividade física, durante a gravidez, poderemos reforçar a ideia de que “ Tal como qualquer pessoa, a mulher grávida deve encontrar na sua alimentação os

numerosos elementos complementares que lhe permitirão estar em forma e de boa saúde”, “ A prática ligeira e regular de uma actividade física pode trazer benefícios ao longo destes nove meses; melhora frequentemente a forma como a futura mãe se sente em relação ao seu corpo em transformação”, (Fricker, Dartois Fraysseix, 2001, p. 45). Ainda, segundo este mesmo autor, poderemos salientar os benefícios potenciais que advêm de uma prática regular de atividade física durante a gravidez: “Melhoria de forma geral, redução da tensão, prevenção contra um aumento de peso excessivo, promoção de uma boa postura, prevenção contra as dores ósseas, prevenção contra a diabetes da gravidez, melhoramento da imagem corporal, recuperação mais rápida após o parto”. Dá-se destaque, ainda, ao papel da água: “A água é necessária para o funcionamento de cada órgão do nosso organismo. Como meio de transporte, auxilia a digestão, absorção e excreção, e é essencial para regular a temperatura do corpo humano (...) Com água na dose certa, tudo passa a funcionar melhor”, (Barros, 2008, p. 22).

Relativamente à criança, “Reconhece-se, hoje, que uma alimentação saudável durante a infância é duplamente benéfica, pois, por um lado, facilita o desenvolvimento intelectual e o crescimento adequado para a idade e, por outro, previne uma série de patologias relacionadas com uma alimentação incorrecta e desequilibrada, como a anemia, obesidade, desnutrição, cáries dentárias, atraso de crescimento, entre outras” (Rego *et al.*, 2004, p.1).

“Para uma alimentação saudável há que escolher alimentos seguros, do ponto de vista da sua qualidade e higiene, e diversificados, por forma a satisfazer todas as necessidades de nutrientes essenciais. A variedade na alimentação é a principal forma de garantir a satisfação de todas as necessidades do organismo em nutrientes e de evitar o excesso

de ingestão de eventuais substâncias com riscos para a saúde, por vezes presentes em alguns alimentos,” (Nunes e Breda, s/d, p.15). Continuando, também é necessário garantir a manutenção da proporcionalidade entre os diferentes grupos de alimentos que os setores realçam. Assim as necessidades nutricionais ao longo da vida podem ser colmatadas.

Como forma de conclusão deste item, refiro não ser só a família que deve ter um papel vital na alimentação e na educação alimentar das crianças, orientando desde logo os seus hábitos e práticas alimentares, bem como a escola onde a criança está inserida pois, segundo Nunes e Breda (s/d, p.8), “ (...) para além da família, a escola e, em especial, o jardim-de-infância assumem uma particular importância, na medida em que podem oferecer um contexto de aprendizagem formal sobre esta e outras matérias complementando o papel familiar”.

### **3.2. Alguns estudos sobre alimentação e atividade física**

Por forma a abordar cientificamente este tema, entendeu-se essencial a recolha de outras investigações, neste campo.

O artigo *Um olhar sobre a estratégia de nutrição, atividade física e obesidade na União Europeia e em Portugal* destaca um estudo efetuado por Ana Rito e João Breda, em Maio de 2006, sobre a saúde pública ao nível da Europa. O objetivo fulcral deste estudo foi compreender os determinantes da saúde através de medidas de prevenção da doença e promoção da saúde, suportando e apoiando políticas abrangentes e encontrando instrumentos de eliminação e redução de risco, por forma a melhorar a qualidade de vida da população e reduzir o peso da morbilidade e mortalidade associada a estes fatores. As conclusões deste estudo referem que o programa de ação comunitária, no campo da saúde, identifica áreas prioritárias de atuação das quais se

salientam: a proteção dos cidadãos contra as ameaças à saúde e a promoção de políticas que conduzam a estilos de vida mais saudáveis. Os determinantes mais críticos da saúde são os problemas ligados à nutrição e atividade física, em particular o sobrepeso e a obesidade, com os quais se pode desenvolver uma estratégia de promoção da saúde. Assim, os dados do estudo demonstram que a intervenção no âmbito de comportamentos saudáveis, nomeadamente entre crianças e jovens, é uma urgência de saúde pública na União Europeia, pelo que, em Portugal, as presentes iniciativas se enquadram e articulam com o Plano Nacional de Saúde, salientando-se os programas de abordagem integrada sobre os determinantes da saúde ligados ao estilo de vida, o Plano Nacional de Combate à Obesidade, o Programa de saúde escolar e outros do Plano Nacional de Saúde.

Um outro estudo presidido pela Comissão Europeia<sup>1</sup>, realizado por um grupo de trabalho de peritos, cuja versão portuguesa é nos dada a conhecer pelo IP<sup>2</sup>, (DCRP, 2009) salienta 41 orientações europeias para a ação<sup>3</sup> no âmbito da Atividade Física com Políticas para a Promoção da Saúde e Bem-Estar. Estas últimas encontram-se organizadas em áreas de intervenção como a educação, para além de outras<sup>4</sup>. Relativamente à educação, temos 4 recomendações (n.º 21-24). Delas, realçam-se duas: 1- O papel dos diferentes Estados-membros da EU (devem reunir, sintetizar e avaliar as recomendações nacionais para a atividade física dirigidas para o desenvolvimento das crianças e adolescentes) referente aos

---

<sup>1</sup> Na sua Unidade do Desporto da Direção-Geral para a Educação e para a Cultura.

<sup>2</sup> Instituto do Desporto de Portugal/ IP.

<sup>3</sup> A sua organização obedece primeiramente às recomendações gerais, seguida de uma aproximação sectorial, Áreas de Intervenção, Indicadores, Monitorização e Avaliação, Consciencialização e Divulgação Pública.

<sup>4</sup> Desporto, Saúde, Educação, Transporte, Ambiente, Ordenamento do Território e Segurança Pública, Ambiente de Trabalho, e Serviços dirigidos à Pessoa Idosa.

diferentes intervenientes educativos; 2 – Os cursos de formação de professores de Educação Física, profissionais da saúde, gestores de desporto e lazer e dos meios de comunicação profissionais devem incluir informação relevante acerca dos benefícios da atividade física e das estratégias para a sua introdução no dia-a-dia.

O estudo sobre *O Comportamento Alimentar em crianças: Estudo de validação de um questionário numa amostra portuguesa (CEBQ)*, dos autores Victor Viana e Susana Sinde, em 2008, dão-nos também a possibilidade de conhecer o comportamento alimentar das crianças e jovens portugueses (3-13 anos), pela aplicação deste questionário (CEBQ). O questionário é composto por 35 itens cujo objetivo é avaliar oito dimensões associadas na literatura científica, estando conforme a experiência dos autores relativas a consequências patológicas de uma má alimentação. Como refere Christiffel e Ariza (citado por Viana e Sinde, 2008, p, 118), a obesidade em crianças saudáveis resulta das características do comportamento alimentar e da falta de atividade física.

Ainda, o *Programa Nacional de Intervenção Integrada sobre Determinantes da Saúde Relacionados com os Estilos de Vida* (2003), realça cinco<sup>5</sup> principais determinantes da saúde, sublinhando nós a atividade física e a alimentação. Para cada um destes fatores houve necessidade de promover a sua caracterização epidemiológica, de calcular riscos atribuíveis e respetiva carga de doença e de analisar os aspetos comportamentais e ambientais que os condicionam na população portuguesa.

Este programa teve como objetivo reduzir a prevalência de fatores de risco de doenças crónicas não transmissíveis e aumentar a prevalência

---

<sup>5</sup> Alimentação, Tabaco, Álcool, Atividade Física e Gestão de Saberes.

de fatores de proteção, relacionados com os estilos de vida através de uma abordagem integrada e intersectorial.

Nesta sequência, salienta-se um estudo, bastante exaustivo, realizado pelo Ministério da Saúde e outros, tendo como objetivos conhecer a situação pediátrica e adolescente portuguesa, no que respeita à saúde, hábitos alimentares e atividade física. Ele consta de 72 questões respeitantes: gravidez, nascimento e saúde do adolescente; características do pai e da mãe; e questões do aluno no que concerne à sua alimentação e atividade física. Por último, registam a frequência no último ano, do consumo dos alimentos (em 9 grupos apresentados). Ainda constam a avaliação antropométrica dos pais e do aluno. Para a criança, o questionário é semelhante à exceção da alimentação nas últimas 24 horas e à frequência ou não de infantários.

### **3.3. A compreensão pública de estudos sobre a alimentação e atividade física**

Neste sentido, segue-se um elenco de referências que se consideram pertinentes, bem como a sua fonte e data de publicação.

O *Jornal Metro* referente ao dia 23 de janeiro (2013, p. 5), salienta a notícia dada pela nutricionista Ana Leonor Perdigão que afirma que “Os hábitos alimentares adquiridos na infância são para a vida”, e que “Está provado que as crianças que tomam o pequeno-almoço são menos obesas; têm tendência para consumir alimentos mais equilibrados ao longo do dia; e, por fim, além de garantir um bom desempenho físico e intelectual, também está provado que têm maior capacidade de concentração”.

No *Jornal de Notícias* de 16 de outubro de 2009, destaca-se a notícia publicada por Fernando Basto que tem como título “Obesidade



Infantil assusta os médicos”. Afirma então que “Para os nutricionistas, não restam dúvidas que a obesidade infantil apresenta-se como um dos mais sérios problemas de saúde pública, quer no espaço europeu quer no mundo. A taxa de crescimento desta doença tem-se mantido constante, acrescentando 400 mil crianças por ano, aos já existentes 45 milhões de crianças com excesso de peso. Escola responsável? Alexandra Bento salientou que, de uma forma generalizada, as escolas estão a seguir o "Referencial para uma oferta alimentar saudável" - um guia de orientação para os estabelecimentos de ensino adotarem uma boa alimentação nas cantinas e bufetes. "É fundamental que exista uma verdadeira cultura da saúde nas escolas, em que os alunos, professores e funcionários tenham conhecimentos sobre o assunto e também atitudes. Mas os pais também têm que ser envolvidos. O que interessa é criar uma moda positiva à volta da alimentação saudável”, salientou.

Destaca-se, por fim, no *Jornal de Notícias* de 18 de agosto de 2012, a notícia divulgada por Emília Monteiro que refere que “O estudo elaborado por quatro investigadores portugueses pretende saber até que ponto o sedentarismo das crianças interfere com a sua coordenação motora. E os resultados foram surpreendentes: as crianças que passam mais de três quartos do dia em atividades sedentárias como ver televisão, jogar computador ou até sentados numa sala de aula chegam a ter nove vezes pior coordenação motora do que as crianças que fazem atividade física. E piores notas”, salienta.

## **4. Metodologia**

### **4.1. Tipo de estudo, local, duração e amostra**

A investigação exploratória de análise e intervenção no âmbito da alimentação e atividade física deste relatório, é uma investigação qualitativa, também com dados quantitativos, em contexto real. Realizou-se uma observação participante. Foi efetuada em dois centros de estágio, 1.º e 2.º CEB com base nas seguintes amostras: numa amostra de 13 alunos do sexo masculino (5) e feminino (8), com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos; e, no 2.º CEB, numa amostra de 13 mães de 21 alunos do 6.º ano.

Da parte dos participantes no estudo, foi previamente obtido o consentimento, tendo todos dado o seu aval, perante os objetivos e finalidades do estudo. Assim, os seus contributos garantiram de antemão, um compromisso de rigor e franqueza de resposta.

#### **4.1.1. Design e recolha de dados**

##### **Momentos:**

##### **1.º CICLO**

1º - Elaboração dos questionários (Q1) e grelhas de observação (G1), 27 novembro 2012;

2º - Aplicação do questionário aos alunos, 14 dezembro 2012;

3º - Aplicação da grelha de observação (tipo de alimentos e tipo e tempo de atividade física), 17 dezembro 2012;

4º - Conceitos Prévios - Produções orais e escritas dos alunos sobre alimentação e atividade física (Poe), 18 dezembro de 2012;

5 e 6º - Intervenção e avaliação – Aula (A) que teve como tema: A Roda dos Alimentos, 29 janeiro de 2013.

## **2.º CICLO**

7º Elaboração do questionário (Q2) às mães dos alunos, 2 abril, 2013;

8º Aplicação do questionário (Q2) às mães dos alunos, 12 de abril 2013;

9º Notas de campo. Elas mostraram-se importantes: no 1.ºCEB, após a aula (ApA); e no 2.ºCEB, registo de incidente associado à investigação (nc,2.º CEB).

A recolha de dados aos alunos do 1.º Ciclo decorreu ao longo de todo o 1.º Período do ano letivo 2012/2013 (momento 2 a 6). No caso de recolha de dados preenchidos pelas mães decorreu entre o dia 10 e o dia 14 de maio de 2013, (momento 8). No que concerne à recolha de dados no 1.º Ciclo, foram feitas observações gerais sobre a alimentação que os alunos faziam, diariamente, nos intervalos (intervalo da manhã e de tarde). Igualmente, decorreram observações relativas à sua atividade física praticada. Foram efetuadas ambas as recolhas através do preenchimento de um questionário (Q1), por mim elaborado. Procedeu-se, ainda à respetiva entrega e recolha no próprio dia. Já os questionários (Q2), foram entregues aos alunos para serem distribuídos às suas mães, tendo sido recolhidos após 4 dias com um retorno de 52%.

Uma outra recolha de dados tida em consideração, foi a aplicação das grelhas de observação que remetem para a alimentação diária dos/as alunos/as durante os intervalos das aulas (G1, momento 3). No mesmo dia, foi também realizada uma aplicação dessa mesma grelha, sobre o tipo e tempo de atividade física efetuada pelos alunos nos intervalos letivos.

## **4.2. Instrumentos de medição**

De entre as técnicas possíveis, optou-se pela aplicação de questionários por mim realizados. Estes são instrumentos para recolha de informação sobre variáveis de interesse com o fim de efetuar o levantamento de necessidades, que constitui o cerne desta investigação. Partiu-se, igualmente, da observação de cada criança, reconhecendo a sua alimentação diária, face à sua atividade física/ 1.º CEB. Após várias pesquisas bibliográficas sobre as técnicas e métodos de recolha de dados que deveriam ser utilizadas para a investigação em apreço, pôde-se verificar que não existe apenas um caminho a ser seguido, uma vez que existe uma panóplia de métodos que, apesar de diversificados, se complementam entre si. Como tal, englobaram-se as estratégias que foram consideradas mais válidas para este fim. Tal como nos afirma Sousa (2005, p 84), “Sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo”.

Assim sendo, os instrumentos de recolha de dados que foram de encontro às minhas necessidades foram:

### Questionários (alunos do 1.º CEB/Q1 e Mães do 2.º CEB/Q2)

Foram realizados questionários (Q1 <sup>(Apêndice 1)</sup> e Q2 <sup>(Apêndice 2)</sup>) aos alunos de um 4.º ano e às mães dos alunos de um 6.º ano. A realização do questionário aos alunos do 1.º CEB tinham como objetivos conhecer os hábitos alimentares durante os intervalos das aulas bem como a sua atividade física praticada. No que toca ao questionário às mães tinha como intuito averiguar se estas, durante a gravidez dos seus filhos, tinham tido alguma atenção especial na sua alimentação e se praticavam atividade física. Devido à extensão dos questionários realizados e

utilizados pelo ONOCOP no seu estudo sobre crianças e jovens<sup>6</sup>, fez-se a sua adaptação. Para a sua utilização, eles foram, primeiramente analisados por dois *experts* e, posteriormente, aplicados a duas crianças. Segundo Freixo (2009, p. 196), “ (...) o questionário é dos instrumentos mais usados em investigação e aquele que dá maior fiabilidade à recolha de dados, é fácil de aplicar, “é um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo”, com variáveis que podem ser mensuráveis.

#### Grelhas de observação (alunos do 1.ºCEB, G1)

A observação foi uma das técnicas utilizadas e a qual muita informação permitiu recolher.

Assim sendo, com base na observação dos alunos/as, pôde-se efetuar o registo da sua alimentação, bem como o tipo e tempo de atividade física. <sup>(Apêndice 3)</sup>. Através das grelhas de observação: alimentação e atividade física pôde-se observar/registar minuciosamente a alimentação e atividade física diária durante dois intervalos das aulas, os quais tiveram a duração de, aproximadamente 30 minutos. Nesta recolha efetuou-se o registo acerca do que os alunos ingeriam, e a um cronómetro, de modo a auxiliar a contagem dos segundos/minutos em que os alunos praticavam atividade física, nesse mesmo espaço de tempo.

---

<sup>6</sup> Os resultados foram trabalhados no 1.º Fórum em 2009, que não foi aberto à comunidade, mas a *stakeholders*.

### Observação participante 1 - Produções orais e escritas dos alunos (1.ºCEB) (Poe)

Os alunos realizaram produções orais e escritas (4.º momento), numa aula, que teve a duração de 45 minutos. Este instrumento foi considerado no momento da introdução ao estudo. Assim, por forma a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, optei por, em grupos de três elementos, estes criarem um texto que tinha como tema a alimentação e atividade física. Conhecendo bem a turma, optei por colocar um aluno bom um aluno médio e um aluno com maiores dificuldades. A atividade correu muito bem, tendo os alunos dedicado imenso rigor na sua realização.

Posso concluir, segundo as palavras de Máximo-Esteves (2008, p. 92) “ (...) a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”.

### Observação Participante 2 e 3 - Intervenção/Registos fotográficos, Avaliação (A)

A aula que lecionei relativa à alimentação e atividade física <sup>(Apêndice 4)</sup> teve uma duração de 90 minutos, mais propriamente o período da tarde. Foi criada por forma a consolidar os conhecimentos dos alunos nestes estilos de vida, alertando-os para os seus hábitos alimentares, para as doenças existentes derivadas de uma má alimentação e a para a importância da atividade física neste contexto. A planificação teve como base, uma aula dinâmica, utilizando grupos com o mesmo critério da atividade anterior (momento 4), para conseguir criar um clima de motivação e interesse por parte dos alunos. As fichas de auto-avaliação e a máquina fotográfica <sup>(Apêndice 5)</sup> foram recursos utilizados nesta intervenção

para recolha de dados, permitindo registar o significado, mas também o que os/as alunos/as sabiam acerca da roda dos alimentos. Pode-se afirmar que “(...) as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário.”, (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

#### Observação Participante 4 – Notas de campo

A observação participante é uma “ (...) prática indispensável no contexto de formação de professores” (Moreira, 2001, p.104), uma vez que ela nos permite tomar “(...) conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). No decorrer do estudo, o recurso a esta técnica teve uma ocorrência constante por forma a conseguir descobrir o sentido e o desenvolvimento de qualquer acontecimento que se observasse. As notas de campo foram utilizadas em 2 momentos: após a aula (ApA), no 1.º CEB; e no registo de um incidente associado à investigação (nc,2.ºCEB), no 2.ºCEB.

#### Triangulação dos dados

Como atrás mencionado, a recolha de informação foi feita com recurso a diversificados instrumentos por forma a conseguir chegar aos resultados pretendidos. Assim sendo, foi fulcral cruzar toda essa informação, comparando-a e relacionando os dados entre si para a obtenção de uma melhor análise.

### 4.3. Definição das variáveis em estudo

“ (...) Uma variável é um constructo, um conceito com um significado específico *construído* e atribuído pelo investigador”, (Carvalho, 2002, p. 121). Neste sentido, cabe ao investigador definir as duas variáveis existentes, a *variável dependente* e a *variável independente*. Ainda, segundo este mesmo autor, (p. 123), “A variável independente influencia, determina ou afecta outra variável” e “ (...) a variável dependente é o fenómeno ou fato a ser explicado ou descoberto”. Neste caso, as crianças são traduzidas pelas variáveis independentes (género e idade), por outro lado, a atividade física (tipo e duração da movimentação) e a alimentação (tipo e quantidade de alimentos) são as variáveis dependentes.

## 5. Apresentação dos resultados

Segundo os autores Quivy e Campenhoudt (2008, p. 211), o objetivo da investigação é responder à(s) pergunta(s) de partida e proceder às observações necessárias. Seguem-se as descrições e alguma análise dos dados obtidos. Encontram-se divididas nos seguintes itens:

- Em 1.º apresentam-se as descrições e análises relativas ao Q1 e Q2 (aos alunos 1ºCEB, às Mães, 2ºCEB) e notas de campo, 2ºCEB;
- Em 2.º apresentam-se as descrições (de grelhas G1); e análises acerca de tipo de alimentação e atividade física efetuada nos intervalos, pelos alunos;
- Em 3.º apresentam-se as descrições e análises das produções Orais e Escritas (Poe) sobre alimentação e atividade física;



- Em 4.º as descrições e análises da intervenção sobre alimentação e atividade física (A e ApA)<sup>7</sup>.

### 5.1. Apresentação e alguma análise de dados

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Robert & Sari, 1994, p. 205).

No tratamento estatístico dos dados recolhidos, assim como os objetivos que se visaram atingir pelo presente estudo, foram utilizados um conjunto de procedimentos, na sua maioria com recurso ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o Windows, na sua versão 15.0, através do qual se realizaram diferentes tipos de análise. “O SPSS é um precioso instrumento de trabalho que executa procedimentos estatísticos, transformando os dados em informação compreensível”. (Carvalho, 2002, p.95) No mesmo sentido, Marôco (2011, p. IX) refere que “(...) a Estatística não reflete mais do que a necessidade humana de caracterizar as entidades do seu meio envolvente; Em suma, de agir e viver consciente numa sociedade de informação”.

Os dados obtidos foram submetidos a tratamentos estatísticos descritivos de medida de tendência central (média) e de medida de variabilidade ou de dispersão (desvio padrão). Foi igualmente utilizado como medidas de dispersão, a variância, a amplitude, os valores mínimo

---

<sup>7</sup> A e ApA simbolizam, respetivamente, auto-avaliação nesta aula e notas de campo após a aula, no 1ºCEB.

e máximo, bem como o erro-tipo da média. Nas tabelas referidas em anexo <sup>(Apêndice 6)</sup> pode-se verificar os resultados obtidos na amostra dos alunos e de mães.

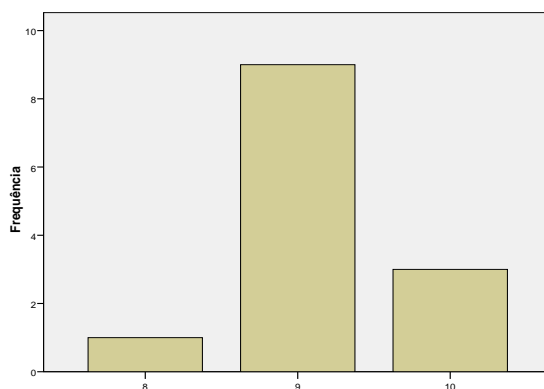
Foram paralelamente feitas análises de frequência das variáveis em estudo e utilizada a representação gráfica de alguns resultados.

Segundo Marreiros (2011, p. 169), “ (...) os métodos estatísticos permitem hoje a qualquer ciência, obter uma descrição da realidade, fornecendo um meio de interpretação dessa realidade, na análise dos dados. Assim, foi utilizada a estatística descritiva, com vista a descrever e interpretar a realidade do conjunto observado”.

De modo a analisar os dados recolhidos e tirar as possíveis ilações, procede-se, na primeira tarefa, à contagem das respostas, as quais foram organizadas em frequências absolutas e a sua transformação em percentagens, passando em seguida para tabelas, obtendo assim uma distribuição estatística.

Na estatística descritiva, colocamos em evidência a informação contida, nomeadamente a recolha, organização e tratamento adequado dos dados de um determinado conjunto escolhido, extraindo conclusões sobre o conjunto observado. Assim e nesta fase, os dados foram tratados e apresentados em forma tabular e gráfica, de modo a facilitar a visualização e a leitura sugestiva dos resultados, visualmente sugestivos sobre a sua variação global do carácter em estudo. De seguida, será efetuada uma análise rigorosa de todos os dados recolhidos, consoante o desenho da investigação.

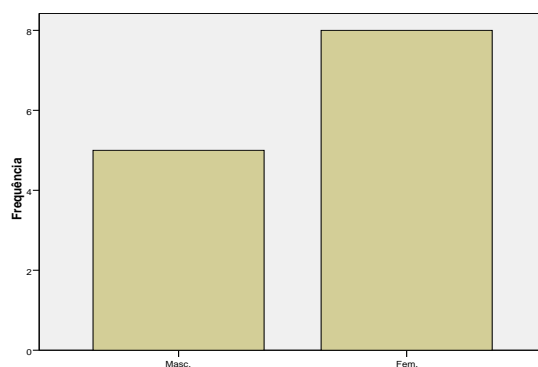
### **Análise do Q1 (Questionário feito aos alunos)**



**Gráfico 1-** Frequência da idade dos indivíduos da amostra (1.ºCEB)

A amostra sob análise é composta por 13 alunos com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos, como o gráfico indica.

Verificamos assim, após a observação deste gráfico, que a idade predominante nesta turma é de 9 anos, sendo que apenas existe um aluno com 8 anos e 3 alunos com 10 anos. Pode-se assim afirmar com rigor que a moda é de 9 anos.



**Gráfico 2 -** Sexo dos alunos da amostra (1.ºCEB)

Através destes resultados gráficos, constata-se que os valores se encontram relativamente bem distribuídos. Quanto ao sexo, existem 5 alunos do sexo masculino e 8 do feminino.

**Tabela 1-** N.º de refeições diárias que dizem tomar

N.º de refeições	Frequência de alunos	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
3	1	7,7	7,7	7,7
4	6	46,2	46,2	53,8
5	4	30,8	30,8	84,6
6	2	15,4	15,4	100,0
Total	13	100,0	100,0	

No que toca à tabela 1, verificamos que a amostra é composta por 13 sujeitos, sendo que 6 alunos fazem 4 refeições diárias, que equivale uma percentagem de 46,2%, existindo apenas um aluno que faz 3 refeições por dia. Com 4 e 5 refeições existem 77% dos alunos. Considerando 3, 4 e 5 refeições, verificamos uma percentagem de 84%, que dizem realizá-las. Portanto, dizem tomar 3 ou mais refeições por dia. Estes resultados apresentam um padrão saudável de comportamentos.

**Tabela 2** - Conhecimento da roda dos alimentos

Conhecimento	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	13	100,0	100,0	100,0

Na segunda tabela, existiu uma unanimidade por parte dos 13 sujeitos acerca do seu conhecimento sobre a existência da roda dos alimentos.

**Tabela 3 – Refeições variadas**

Refeições variadas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	13	100,0	100,0	100,0

Quanto à tabela 3 também 100% dos alunos diz efetuar uma alimentação variada.

**Tabela 4 – Refeição mais importante do dia**

Refeições mais importantes	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Almoço	1	7,7	7,7	7,7
Pequeno-almoço	12	92,3	92,3	100,0
Total	13	100,0	100,0	

A tabela 4 apresenta a refeição mais importante do dia. A esmagadora maioria, de 92,3%, responde que se trata do pequeno-almoço, sendo que apenas um dos inquiridos confere ao almoço o papel de maior destaque.

**Tabela 5** – Toma diária do pequeno-almoço

Pequeno-almoço diário	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	13	100,0	100,0	100,0

Relativamente à tabela 5 continuamos a encontrar uma percentagem de 100% dos sujeitos que afirmam tomar o pequeno-almoço.

**Tabela 6 – Prato favorito**

Prato favorito	Frequência de alunos	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Arroz com carne	2	15,4	15,4	15,4
Bacalhau com natas	1	7,7	7,7	23,1
Bifinhos de Perú com molho branco	1	7,7	7,7	30,8
Canja com ovo	1	7,7	7,7	38,5
Cozido à portuguesa	1	7,7	7,7	46,2
Douradinhos com arroz branco	1	7,7	7,7	53,8
Entrecosto assado	1	7,7	7,7	61,5
Esparguete à Bolonhesa	2	15,4	15,4	76,9
Lasanha com arroz	1	7,7	7,7	84,6
Massa com atum	1	7,7	7,7	92,3
Massa com frango assado	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Através da tabela 6, que se segue, surge uma grande dispersão ao nível dos sujeitos, pois existe uma enorme diversidade quanto ao prato favorito. Destacam-se com 15,4% o arroz com carne e esparguete à bolonhesa. Constatamos assim que não dão muito apreço aos legumes na alimentação favorita.

**Tabela 7-** Importância do leite na alimentação

Importância do leite na alimentação	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	12	92,3	92,3	92,3
Não	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Ao serem inquiridos, quanto à importância do leite na sua alimentação, na tabela 7 verifica-se que apenas um dos sujeitos afirma não lhe dar importância, constituindo uma percentagem de 7%.

**Tabela 8 -** Quantidade de água ingerida diariamente

Quantidade de água	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Menos 1/2 L	6	46,2	46,2	46,2
1/2 L	4	30,8	30,8	76,9
1 L	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Na tabela 8, os valores encontram-se relativamente aproximados, uma vez, que quando questionados sobre a quantidade de água ingerida diariamente, 46,2% afirma que bebe menos de meio litro, ao passo que apenas 3 sujeitos afirmam beber pelo menos um litro de água por dia,



encontrando-se estes últimos já mais adequados às necessidades da criança. Apresentam comportamentos mais saudáveis, 23,1% das crianças da amostra.

**Tabela 9 - Bebida ideal ao pequeno-almoço e jantar**

Bebida ideal para pequeno-almoço e jantar	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Água+Água	1	7,7	7,7	7,7
Chá+Chá	1	7,7	7,7	15,4
Leite+Água	6	46,2	46,2	61,5
Leite+Sumo	2	15,4	15,4	76,9
Leite+Sumo de laranja	1	7,7	7,7	84,6
Sumo de laranja natural	1	7,7	7,7	92,3
Sumo+Sumo	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Os dados da tabela 9 demonstram que as bebidas adequadas para o pequeno-almoço e jantar, são respetivamente, o leite e a água, com uma percentagem de 46,2%. Existiu uma grande disparidade de respostas dadas pelos sujeitos.

**Tabela 10** – Frequência semanal de fritos

Frequência semanal de fritos	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Nenhuma	2	15,4	15,4	15,4
Uma vez	5	38,5	38,5	53,8
Duas vezes	4	30,8	30,8	84,6
Três vezes	2	15,4	15,4	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Já a tabela 10, nos indica que 38,5% dos sujeitos confessam comer fritos apenas uma vez por semana, no entanto, 15,4% afirmam que comem três vezes por semana. Estes últimos são dados, sem dúvida, valores a considerar e a corrigir. É de salientar que 15,4% dos alunos dizem nunca comer fritos.

**Tabela 11** – Alimento menos apreciado

Alimento menos apreciado	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Batata cozida	1	7,7	7,7	7,7
Brócolos	2	15,4	15,4	23,1
Cebola	2	15,4	15,4	38,5
Cenoura	1	7,7	7,7	46,2
Chuchu	1	7,7	7,7	53,8
Couve-flor	1	7,7	7,7	61,5
Laranja	1	7,7	7,7	69,2
Milho	1	7,7	7,7	76,9
Peixe	1	7,7	7,7	84,6
Pele do frango da canja	1	7,7	7,7	92,3
Sopa	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

No que toca à questão “Qual é o alimento que menos gostam”, podemos verificar na tabela 11, que a cebola e os brócolos são os alimentos que os sujeitos menos apreciam, com 15,4%. No entanto, verificamos que 8 alunos, correspondendo a uma percentagem de 61,5%, afirmam não apreciar os legumes; 7,7% não aprecia peixe; 15,7% afirma não apreciar batata e milho (farináceos); 7,7%, afirmam não apreciar sopa; e um dos alunos, igualmente, com 7,7% refere não gostar de pele de frango. Estes dados parecem indicar que os alunos (92,3%) apreciam

menos alguns alimentos que contribuem para a sua saúde e bem-estar, excetuando um caso (pele de frango).

**Tabela 12** – Conhecimento da função do/a nutricionista

Conhecimento da função de nutricionista	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	4	30,8	30,8	30,8
Não	9	69,2	69,2	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Na tabela 12, revela-nos que, dos 13 sujeitos inquiridos, 9 afirmam desconhecer o que é um nutricionista, o que será algo a rever e a elucidar por forma a consciencializar os alunos de que existem especialistas alimentares.

**Tabela 13** – Apreciação das refeições escolares

Apreciação das refeições na escola	Frequência	Percentage m	Percentage m válida	Percentagem acumulada
Sim	3	23,1	23,1	23,1
Não	10	76,9	76,9	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Com a observação da tabela 13, passamos a saber que 76,9% dos alunos não gosta da alimentação da escola, algo que deverá ser

repensado, por forma a estimular o papel de exemplo que a escola deve tomar, num correto plano alimentar.

**Tabela 14** – Justificação da apreciação da alimentação escolar

Razões	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não respondido	3	23,1	23,1	23,1
A carne é dura	1	7,7	7,7	30,8
A comida sabe mal	1	7,7	7,7	38,5
Às vezes é má	1	7,7	7,7	46,2
Douradinhos, sabor a papa	1	7,7	7,7	53,8
Mal cozinhado	1	7,7	7,7	61,5
Não gosto do sabor	1	7,7	7,7	69,2
Não presta	1	7,7	7,7	76,9
Quente ou fria	1	7,7	7,7	84,6
Sopa fria	1	7,7	7,7	92,3
Sopa quente ou fria	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

A tabela 14 justifica a questão anterior, onde os alunos apresentam as razões porque não gostam da comida escolar. Com esta questão pudemos concluir que maioritariamente os alunos são mais sensíveis ao sabor e à temperatura dos alimentos.

**Tabela 15** – Ocupação dos tempos livres

Ocupações com maior frequência (só 1 opção em 6)	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Atividades desportivas	7	53,8	53,8	53,8
Ver televisão	5	38,5	38,5	92,3
Jogar Playstation	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

A tabela 15 prende-se agora, com os hábitos e práticas extracurriculares desenvolvidas pelos alunos, sendo que, com 53,8% destacam as atividades desportivas como ocupação dos seus tempos livres. Estas encontram-se, assim, corretamente enraizadas no espírito dos alunos. No entanto, seis dos alunos indicam duas atividades que levam a hábitos sedentários, com 46,2%. (Note-se que poderiam ter escolhido “ouvir música”, “passar” e “ler”).

**Tabela 16** – Gosto pelo desporto

Gosto pelo desporto	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	13	100,0	100,0	100,0

Da tabela 16 e seguindo a mesma linha de raciocínio e questionando agora os sujeitos se gostam de atividades desportivas, inferimos que 100% da amostra responde afirmativamente.

**Tabela 17** – Atividade física praticada semanalmente

Atividade Física semanal	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Andar-Correr	1	7,7	7,7	7,7
Atletismo-Andebol-Correr-Brincar	1	7,7	7,7	15,4
Brincar-andar-correr	1	7,7	7,7	23,1
Correr-Ginástica-Brincar	1	7,7	7,7	30,8
Correr	1	7,7	7,7	38,5
Corridas-Saltos	1	7,7	7,7	46,2
Escuteiros-Escola	1	7,7	7,7	53,8
Futebol-Corridas	1	7,7	7,7	61,5
Futsal	1	7,7	7,7	69,2
Ginástica	3	23,1	23,1	92,3
Natação	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Na tabela 17, os sujeitos são questionados acerca da atividade física praticada, existindo respostas diversificadas. A verdade é que a que mais se destaca é a ginástica, com 23,1% da amostra.

**Tabela 18** – Frequência semanal de atividade desportiva

Atividade desportiva Semanal	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Nenhuma	1	7,7	7,7	7,7
Uma vez	2	15,4	15,4	23,1
Duas vezes	3	23,1	23,1	46,2
Três vezes	2	15,4	15,4	61,5
Cinco ou mais vezes	5	38,5	38,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

A tabela 18 questiona a frequência com que praticam desporto, pelo que 38,5% afirma que praticam cinco ou mais vezes por semana. Este hábito é vital para a saúde, bem-estar físico e emocional dos alunos.

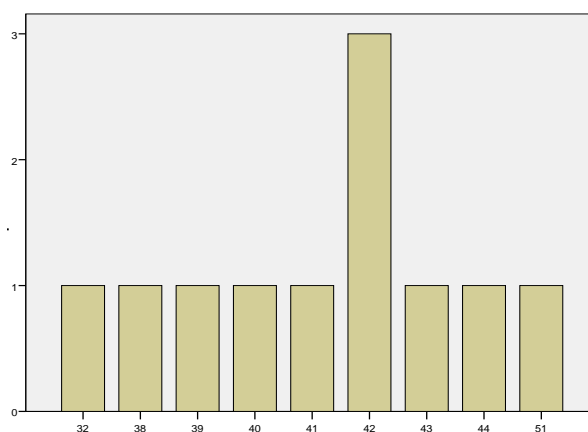


**Tabela 19** – Tipo de deslocação feita para a escola

Deslocação	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
A pé	1	7,7	7,7	7,7
Transporte públicos	5	38,5	38,5	46,2
Carro	7	53,8	53,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Por fim, a tabela 19 prende-se com a deslocação para o meio escolar. Aqui 53,8% dos alunos afirma que vai de carro para a escola, e somente um dos alunos se desloca a pé. Para este último, *o andar a pé* é uma atividade física importante.

### **Análise do Q2 (Questionário feito às mães, 2.ºCEB)**

**Gráfico 3** – Idade da amostra das mães de alunos (2.ºCEB)

Também aqui se vai continuar a fazer um mesmo tipo de tratamento de dados.

Quero realçar que são mães de nossos alunos em 2.ºCEB. Perante a situação de estágio, o estudo não pôde ser realizado também com os seus filhos. No entanto, considere estes dados por duas razões: os alunos do 1.º e 2.º CEB correspondem a dois anos de diferença de escolaridade e o nível etário das respetivas mães não varia muito; em segundo, porque irei articular temas simultâneos entre estas duas amostras (de crianças e de mães), e não todos os dados obtidos junto das mães.

Assim, amostra é constituída por 13 mães, de idade muito variada, peso embora três delas tenham a mesma idade (42 anos). Nas respostas ao questionário, verificamos que nem sempre duas das mães responderam a todas as questões.

Relativamente às profissões das mães, existe uma grande heterogeneidade. Verificamos que duas delas se encontram desempregadas, com uma percentagem de 15,4%.

No que toca ao total das 13 mães, oito delas estiveram grávidas em 2001, representando uma percentagem de 61,6%. No ano 2000, estiveram grávidas 4 mães, correspondendo a uma percentagem de 23,1%. Desta amostra, só dois alunos tem irmãos. Nesta amostra, duas das mães tem dois filhos: uma das mães tem dois filhos, alunos dessa turma e a outra mãe tem apenas um, nessa turma. Quanto à questão se tiveram uma gravidez de risco, apenas duas delas, admitiram ter tido, tal correspondendo a uma percentagem de 15,4%. Na sequência da questão anterior, a pergunta seguinte prende-se com o facto, de esta situação, impossibilitá-la ou não de estar atenta à alimentação/atividade física.

Não se obteve nenhuma resposta relativamente a esta questão. Quanto à questão *se conhecem a roda dos alimentos*, onze das mães afirma ter conhecimento da mesma, tendo uma percentagem de 100% (pois duas delas não responderam).

Aquando a sua gravidez salienta-se, ainda que não obtivemos três respostas. Das respostas válidas, três das mães afirmam que efetuavam quatro refeições diárias (30%). Enquanto, que outras três (30%) afirmam que tinham por hábito praticar cinco refeições. Acrescenta-se, ainda que 3 casos, correspondem a uma tomada de 6 ou mais refeições, 30%. Uma das mães fez menos que 4 refeições (10%).

Quanto à questão se continuam a praticar o mesmo número de refeições, duas das mães não respondem. Das respostas válidas, cinco das mães afirmam que não alteraram os seus hábitos alimentares, correspondendo a uma percentagem de 45,5%.

Para onze das mães a refeição mais importante do dia é sem sombra de dúvida o pequeno-almoço, o que corresponde a 84,6% da amostra sob análise. Por outro lado, duas das mães afirmam que dão maior importância ao almoço (15,4%).

Relativamente à questão específica *se tomam sempre o pequeno-almoço*, respondem 100% das respostas válidas. Existindo duas mães que não responderam.

No que toca à questão de *quanta água bebem diariamente*, seis dos inquiridos afirmam beber um litro de água, o que corresponde a uma percentagem de 46,2%. Por outro lado, quatro dos inquiridos afirmam beber um litro e meio de água por dia, o que corresponde a uma percentagem de 30,8%. Menos de um litro de água por dia, obtivemos a resposta de três mães (23,1%).

No que concerne à questão da prática desportiva, dez afirmam gostar de praticar desporto, o que corresponde a 90,9%. Uma das inquiridas afirma não gostar de fazer desporto (9,1%). Ainda, duas delas não responderam a esta questão.

Quanto à questão das preferências nos tempos livres, as respostas são muito diversificadas, no entanto, destaca-se a prática de atividades desportivas que reúne seis dos inquiridos num total de 54,5% de respostas válidas. Encontram-se duas mães a não responderem a esta questão.

Na questão *se durante a gravidez, as mães quebraram a rotina*, constatamos que seis das mães afirmam ter quebrado a rotina com uma percentagem de 54,5% de respostas válidas. Duas das mães não responderam à questão.

Também se pretendeu saber qual o papel dos pais nestas decisões, encontrando-se uma igualdade de respostas das mães, em que o papel dos pais foi muito e pouco, correspondendo a uma percentagem de 36,4% de respostas válidas. Novamente, duas das mães não respondem à questão.

Finalmente, procurou-se saber como é que estas mães se deslocam para o trabalho com maior regularidade. A grande maioria (54,5%) afirma utilizar o carro. Duas das mães não responderam a esta questão.

Passarei a expor uma situação ocorrida aquando o meu estágio de 2.º CEB, associada ao tema da investigação, cujo caso importa referir. Duas alunas de 5.º ano, recebiam mesada de cinco euros para a sua alimentação. No entanto, para estas tornou-se hábito sair da escola à hora do almoço para comprar gomas. O que é certo, é que o seu dinheiro começou a reduzir-se cada vez mais, ao ponto de chegar à quarta-feira e já não terem dinheiro. Certo dia, fizeram queixa aos funcionários da escola que um senhor que costumavam encontrar na rua lhes pedia o dinheiro. Este caso foi investigado, e a polícia teve um papel ativo. Chegou-se à conclusão, após várias perguntas, que ambas as versões não

coincidiam. Tendo tudo não passado de uma mentira criada para camuflar o facto de gastar o dinheiro em doces.

### **Apresentação e análise dos dados sobre o tipo de alimentação e atividade física de alunos efetuada nos intervalos letivos (G1)**

Realizou-se um levantamento de dados acerca do tipo de alimentação e tipo e tempo de atividade física praticada pelos alunos, nos intervalos letivos (30 minutos, no entanto, esse intervalo diminui para alunos que tenham tarefas por concluir na sala de aula). Sobre este, procedeu-se ao preenchimento da grelha G1 de todos os alunos da turma, como se pôde, anteriormente, verificar no apêndice 3. Neste também poderemos encontrar a descrição das mesmas. Da observação efetuada, puderam-se observar as “rotinas dos alunos”. Por norma: 1- Estes começam o intervalo por se alimentarem, encontrando-se sentados ou apoiados na parede. Enquanto os alunos estão a comer, encontram-se sentados, parados; 2- Verificou-se pela tabela, que este intervalo passa rapidamente (máx. de atividade registada 10min e 30 seg. e mín. 27 seg.); 3- No restante tempo, alguns correm, saltam, passeiam, mas também podem ler; 4- Estão presentes, 4 momentos de leitura, de 3 alunos (C, D e G); 5- Existe, igualmente, um caso que constitui um padrão que só está parado e a ler (D); 6- Saliento, ainda que existe uma aluna que efetua mais movimento (G), com valores mais consideráveis (aproximadamente 6 min e 30 seg.); 7 - Note-se que existe um caso que de manhã e à tarde, tem uma atividade física muito reduzida (H) (estando a finalizar as tarefas letivas). Associada a esta última razão, o caso A, de manhã também tem uma atividade física reduzida (19 seg.); 8- Dois alunos,

rapazes (I,J) têm deficiência motora, no entanto, têm atividade física diversa encontrando-se dentro dos parâmetros dos seus colegas rapazes.

A tabela 20 resume uma análise da descrição que se acabou de apresentar. Com algumas notas, indica a diferença entre o movimento de rapazes e raparigas, em que parece surgir um padrão geral de maior atividade física, por parte dos rapazes. Mas também se debruça sobre o comportamento alimentar diferenciando-o em função do sexo e da frequência apresentada. Também estão associadas percentagens, para mais rápida compreensão

**Tabela 20** – Análise da alimentação e atividade física dos alunos (G1)

Ativ. Física	Tarde	(Relativamente à manhã)	Notas:
	Rapazes I-M	Ligeiramente menor movimento, ou igual. I, J, K, L	
	Raparigas A-H	Ligeiramente maior. A, E, F	
	Rapazes I-M	Padrão de atividade mais elevado do que o das raparigas.	1- Há exceção de I; 2- ≠ padrão das raparigas, G.
Alimentação			
	Pão	Todos comem menos 3 (76,9%) F,G (raparigas) e K (rapaz)	De manhã e de tarde o E (rapariga) e o L (rapaz).
	Fatía de bolo	Todos menos 4 (69,2%): L (rapaz), B,D,E (raparigas).	
	Iogurte	J, K, L (rapazes), B,F, H e D (raparigas) (total, 53,8%).	
	Leite: escola/casa	4 alunos (30,8) L (rapaz), B,C e G (raparigas); de casa só o aluno A.	Só 5 em 13 tomam leite; associando o iogurte 3 não tomam leite e seus derivados: I,M (rapazes) e o E (rapariga).
	Sumo	Todos bebem à exceção de 5 alunos (61,5%). B e H (raparigas), I, J, L (rapazes).	De manhã só K, M (rapazes) e E (rapariga) bebem sumo.
	Fruta	Rapazes não comem. Das raparigas, apenas 5 (38,5%) (A e D) manhã e 3 à tarde B, E, H.	
	Água	Ninguém bebe, (0%)	

De seguida, apresenta-se uma pequena análise da relação entre os 16 indicadores da atividade física e da alimentação. Utilizou-se o SPSS como recurso. Estas tabelas apresentam-se no <sup>(Apêndice 7)</sup> e tiveram como principal objetivo a comprovação das relações existentes entre os diferentes fatores que formam parte desta investigação ou seja entre os 2 estilos de vida em estudo. Decidiu-se, para o efeito, fazer uma análise de

correlação bivariada, utilizando o coeficiente de Pearson. Apesar de algumas das relações entre as variáveis serem significativas ( $p < .05$  ou  $p < .01$ ), tal como indicam Pardo e Ruiz (2002) e Marôco (2011), deve-se realizar uma interpretação cautelosa dos dados quando os coeficientes de correlação se encontram abaixo do valor .30, já que ainda que seja significativo, pode ver-se afetado pelo tamanho da amostra.

Irei, de seguida, expor os resultados obtidos. Na tabela referida no apêndice 7, observamos que, de manhã, o aluno que salta ou corre tem uma correlação forte negativa ( $p < .05$ ) com o aluno que come fruta e que está sentado e lê. Também o aluno que está parado tem uma correlação significativa ( $p < .01$ ) com o aluno que come fruta.

Ir-se-á, de seguida, verificar os resultados das correlações bivariadas entre a alimentação e a atividade física no período da tarde através da leitura da tabela deste apêndice. Devido ao tamanho da amostra mas também pela análise da Tabela 20, é mais difícil tirar conclusões sobre padrões de movimento um pouco mais homogêneos na parte de tarde.

Os resultados obtidos vão ao encontro de outros autores como Jiménez Castuera (2004), Marques *et al.*, (2004), Marreiros (2006), Leal (2009) e Sánchez Miguel (2010).



### **Descrição e Análise das produções Orais e Escritas sobre alimentação e atividade física (Poe)**

Como já foi referido anteriormente, antes de começar a abordar com os alunos a tema da “Alimentação e Atividade Física”, senti necessidade de fazer um pequeno levantamento dos seus conhecimentos. Assim sendo, os alunos realizaram um texto acerca deste tema, para, posteriormente a professora encontrar soluções mais indicadas para o desenvolvimento de conceitos.

Comecei por colocar os alunos em grupos de três elementos (aluno com maiores dificuldades, aluno de média dificuldade e aluno com menores dificuldades)<sup>8</sup> e estipular-lhes um tempo para a realização de um texto sobre a alimentação e atividade física. Após a sua realização, um aluno de cada grupo leu o seu texto para os restantes grupos para que, posteriormente, se procedesse a um pequeno debate.

Cada grupo demonstrou interesse e motivação no decorrer da atividade. Os quatro grupos denominaram-se de, A, B, C, D. O grupo A criou um texto que tinha como título “Alimentação Saudável” onde, como o título o faria prever, enaltecia a importância de uma alimentação saudável, indispensável para o dia-a-dia. Referiram ainda a vantagem de conhecer a roda dos alimentos, peso embora não soubessem definir os diferentes setores. Um aspeto muito importante que estes alunos referiram foi que “ (...) a coisa mais importante da roda dos alimentos é a água”, no entanto, não referiram objetivamente o porquê, salientando apenas que é indispensável para a nossa saúde, (Poe, A)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Este nível de dificuldade resulta da minha observação e do diálogo com a orientadora cooperante. Esta grelha, em anexo está associada ao Capítulo II.

<sup>9</sup> POE e A simbolizam as produções orais e escritas do Grupo A de alunos.

De seguida, o grupo B deu como título ao seu texto “A alimentação e o exercício”. Este grupo, começou igualmente por realçar a importância da alimentação, referindo que “(...) sem ela poderíamos morrer à fome”. Aprofundou um pouco mais, explicando que esta deve ser variada. Salientaram também as consequências que poderão advir de uma má alimentação, afirmando que “ Existem duas doenças que se chamam: obesidade e anemia”, no entanto, não explicaram em concreto em que consistiam estas duas doenças, apenas mencionaram que a “obesidade e “*anemia*” são provocadas por uma alimentação nada saudável e pouca comida”, (Poe, B).

Posteriormente, este grupo prosseguiu dando destaque ao que contém cada alimento “ (...) Cada alimento contém sais minerais que são necessários para a alimentação, do corpo e do sangue”. O grupo, referiu ainda que não menos importante é o cálcio “ (...) que se encontra no leite e no queijo. O grupo referiu ainda, de forma básica que “o exercício físico faz bem à saúde pois desenvolve bem os músculos”, (Poe, C).

O grupo C, deu como título “Alimentos” criando uma história retratando duas meninas, uma que era muito magra e outra que era muito gorda. Nesta descrição, desenvolveram as “doenças” provenientes de uma má alimentação, salientando que o colesterol, “ (...) do aluno gordo estava muito alto, pois comera muitos doces e fritos”. Já a menina magra tinha uma doença que se chamava anorexia, no entanto, não souberam explicar em que consiste, (Poe, C).

Por fim, o grupo D criou um poema que tinha como título “A alimentação é...”. (Apêndice 8) Neste, o grupo começou por referir a importância de uma boa alimentação, a prática de desporto, bem como a importância da água. De uma forma geral, abordou os conceitos essenciais, (Poe, D).

De um modo geral, os grupos demonstraram um conhecimento pouco profundo acerca deste tema, o que me deixou ligeiramente preocupada. Neste sentido, e com vista a criarem um sentido de responsabilidade e preocupação por estilos de vida saudáveis, lecionei uma aula por forma a responder às dúvidas existentes bem como aprofundar um pouco mais o que tinham escrito nos seus textos, relativos à alimentação e atividade física.

### **Descrição e Análise da intervenção sobre alimentação e atividade física, momento 5 e 6**

Antes de mais, achei pertinente fazer uma pequena revisão sobre os textos que os alunos haviam produzido em grupo, por forma a contextualizá-los. Seguiu-se um pequeno momento de troca de ideias, que tinha planeado e a formação dos grupos.

Os alunos formaram os mesmos grupos de três elementos (aluno bom, aluno médio, aluno com maiores dificuldades) com que haviam realizado a atividade anterior (momento 4). Posteriormente, foi escolhido por cada grupo, a refeição através de um sorteio de um cartão (pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar). Cada grupo teve, como função, criar a sua própria refeição. Estavam ao dispor, de cada um dos grupos, alimentos reais e todos constantes na *Roda dos Alimentos*. Cada grupo teve de selecionar os respetivos alimentos para a sua refeição e colocá-los no setor correspondente. Os restantes grupos tinham um papel ativo, adivinhando a refeição, bem como verificando se esta, se encontrava ou não equilibrada. Após todos os grupos terem realizado as respetivas tarefas, existiu uma partilha de ideias acerca dos constituintes dos alimentos, bem como a consolidação dos setores da respetiva roda.

Por fim, procedeu-se à visualização de um pequeno filme alusivo às consequências de uma alimentação não saudável numa criança de idade similar aos alunos. Neste filme, os/as alunos/as ainda tiveram oportunidade de adquirir, com maior rigor, a importância da atividade física. Também lhes foi dito que, posteriormente haveria um debate sobre o tema em apreço. Tudo isto lhes prendeu bastante a atenção. Após a visualização do filme muitas questões surgiram, pois os/as alunos/as pareciam não ter tão enraizadas as noções da verdadeira importância de uma alimentação equilibrada. Foi uma aula extraordinariamente produtiva, em que os alunos não só aprenderam como também o partilharam no seu seio familiar, (ApA,1)<sup>10</sup>. É curioso como no dia seguinte os alunos traziam um lanche adequado para uma alimentação equilibrada (ApA,2) e afirmaram *“Eu falei com a minha mãe e, a partir de hoje, só como guloseimas uma vez por semana, pois não quero ser gorda!”*, (ApA,1).

Na abordagem que se fez, também teve um lugar de destaque a avaliação dos alunos. A tabela seguinte apresenta a diversidade de funcionamentos de cada um dos quatro grupos que observei: A,B,C e D.

---

<sup>10</sup> ApA,1 simboliza após a Aula 1- partilha familiar

**Tabela 21-** Modos de funcionamento de cada grupo e sua avaliação

<b>Avaliação</b> <b>Modos de funcionamento de cada grupo, em função do nível de dificuldade escolar</b>	
<b>1 – Motivação</b>	Todos os grupos se mostraram muito motivados, assumindo papéis diferentes;
<b>2- Interajuda</b>	O aluno médio aprendeu com o aluno bom, em todos os grupos;
<b>3- Papel do aluno com maiores dificuldades</b>	Foi o porta-voz do grupo;
<b>3.1- Assumir desafios: Discurso</b>	Em todos os grupos, estes alunos assumiram este papel de porta-voz;
<b>3.1.1- Apoio do próprio grupo</b>	Existiram diferentes necessidades: $B > A, C > D$ ;
<b>3.1.2- Grau de dificuldade criativa</b>	Existiram diferentes graus: $B > A, C > D$ .

Também, os alunos tiveram oportunidade de preencherem uma grelha de auto-avaliação <sup>(Apêndice 9)</sup>. Segundo esta grelha, os alunos tinham como função colocar um círculo com a cor correspondente (bola azul - sei; bola vermelha – não sei; bola verde - preciso de melhorar). Com base nos resultados, pôde-se constatar

que, de um modo geral, estes afirmam saber trabalhar em equipa (A,1) <sup>11</sup>; relativamente à distinção dos vários setores da Roda dos Alimentos, três deles (23,1%) afirmam ainda terem de melhorar este

<sup>11</sup> A,1 simboliza a 1ª questão da autoavaliação dos alunos, na Aula/intervenção.

aspeto (Alunos: A, e dois do grupo B) (A,2). No parâmetro, *escolhi uma refeição equilibrada* (A,3), o grupo B (25%) afirma ainda ter de melhorar (bola verde). Quanto ao *reconhecer a importância da atividade física* (A,4), todos os alunos afirmam reconhecê-la (100%, todas as bolas azuis); por fim, procurou-se saber se os alunos tinham assimilado *o relacionar a influência da alimentação e atividade física na saúde individual* (A,5), apenas um aluno (7,7%) (aluno I – Porta-voz do Grupo D) afirmou ter de melhorar este aspeto.

## 5.2. Resumo

Neste item, ir-se-á proceder à articulação dos resultados obtidos, neste caso sem subtópicos, como descreve Sánchez Miguel (2010).

Deste modo, relaciono os resultados dos questionários (Q1) onde os alunos expõem as rotinas que dizem ter, em função da minha observação (G1) propriamente dita. No fundo, comprovar se o que estes dizem vai ao encontro ou não do que efetivamente fazem.

A articulação corresponde também a realces das respostas obtidas pelas mães (alimentação e atividade física) numa situação particular vivida (gravidez) com temas simultâneos com os das crianças.

Continuando, serão articulados destaques sobre uma aula efetuada pela professora estagiária que abrangeu três momentos: Conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos de alimentação e atividade física; aula que teve como objetivos reestruturar e aprofundar conceitos, atitudes, valores e destrezas e desenvolvimento das capacidades sociais dos alunos, com avaliação da professora do trabalho de grupo; auto-avaliação realizada pelos alunos. Passo então a expor a articulação dos resultados da aplicação de Q1, Q2, G1, e a avaliação e auto-avaliação e após a aula/intervenção: Poe (produções orais e escritas); A; ApA.

O processo também passou por um trabalho de grupo (antes e durante a aula/intervenção) que parece ter sido sentido de um modo profícuo, em autoavaliação (A,1).

### **Relativamente à Alimentação**

Neste fator determinante de saúde, para lá do conhecimento da roda dos alimentos (crianças 100%, tabela 2; e mães 100%, Q2,5<sup>12</sup>, das respostas válidas); e em Produções orais e escritas (Poe,A<sup>13</sup>; Poe,D),

1-alimentação dizem ser variada (100%, tabela 3; verifica-se também pela tabela 6) e é caseira (tabela 6, referindo-se às grandes refeições). Não gostam das refeições na cantina 76,9% (tabela 13). Só 7,7% não gosta de peixe (tabela 11); observei que comem pão 76,9% (menos 7,7% rapazes e 15,4% raparigas) e bebem leite 38,5% (30,8% raparigas) (tomam leite e derivados leite, 76,9%. Dos que não os tomam, só 7,7% são raparigas), G1; neste dia, existiu 23,1% cuja alimentação não é tão correta (piza 7,7%; chocolate 7,7% e batatas fritas 7,7%) (G1); das respostas válidas das Mães, 46% não alteraram os hábitos alimentares aquando a gravidez (Q2,7); verifica-se um lanche mais equilibrado (ApA,1<sup>14</sup> e 2); Em auto-avaliação e quanto à escolha de uma refeição equilibrada, 25% dizem que precisam de melhorar (A,3);

2- pequeno-almoço: confirmação como uma importante refeição (92,3% tabela 4; e que a dizem tomar, 100%, tabela 5); para as mães (e das respostas válidas), 84,6% dizem ser a mais importante refeição (Q2,8), e

---

<sup>12</sup> Q2,5 simboliza resposta das mães, no Questionário 2, à questão nº 5, por exemplo.

<sup>13</sup> Poe,A simboliza as produções orais e escritas do Grupo A (anteriores à intervenção).

<sup>14</sup> Como vimos anteriormente, ApA,1 simboliza após a Aula, com indicação do diálogo familiar; 2 lanche mais equilibrado.

questionados sobre se o tomam sempre, respondem afirmativamente 100% (Q2,9);

3-leite: 92,3% consideram importante (tabela 7) e 69,3% escolhem, como adequado, o leite ao pequeno-almoço (tabela 9), mas está em desacordo com o que observei no segundo pequeno-almoço: só 38,5% o tomam (G1); o leite é referido nas suas produções (Poe,3);

4- fruta: 38,5% consomem-na, G1 (23,1% de manhã e 15,4% de tarde). Observei só em algumas meninas.

5-fritos: 38,5% indicam tomá-los 1 vez por semana e 30,8% 2 vezes por semana (tabela 10); os douradinhos são mencionados duas vezes. Em resposta aberta 7,7% referem-no com prato favorito (mas com arroz, numa refeição caseira, tabela 6); e na apreciação da refeição na escola, 7,7% dizem ter “sabor a papa”, tabela 14; os fritos são referidos nas suas produções (Poe,C);

6-legumes: confirma-se a falta de adesão (tabela 6 e 11): ninguém prefere legumes: frescos ou na sopa (0%, tabela 6; e 7,7% tabela 11, respetivamente) e indicam-no como apreciado 7,7% (cozido à portuguesa, tabela 6); 46,2% dizem ser os menos preferidos (tabela 11);

7-água: dizem beber menos de meio litro 46,2% e 11, 23,1% (tabela 8), e observado (G1), nenhuma das crianças bebeu água nos intervalos letivos; Nas respostas das mães, estas indicam que bebem menos de 1l, 23,1%; e 46,2% dizem beber 1l; 30,8% afirmam beber 1,5l/dia, (Q2,10). Também a água é referida nas suas produções (Poe,A e D);



### Quanto à Atividade física

8-é importante a resposta relativa aos tempos livres e seu preenchimento. Utilizaram o desporto, como o de maior frequência nos seus tempos livres e em 1ª opção 53,8% (tabela 15), confirmado pela prática desportiva semanal registada (69,2%, e 7,7% tem atividade ao ar livre<sup>15</sup>, tabela 17, e pela resposta de que todos gostam do desporto (100%<sup>16</sup>, tabela 16). No entanto, 46,2% vêm TV ou jogam Playstation, na tabela 15). Observei que, para além da tomada dos lanches, se mexeram com frequência, de diferentes formas, G1. Das mães e nos tempos livres, a prática de atividade desportiva é indicada como preferida (de entre 6 opções Q2,12); e 90,9% dizem gostar da prática do desporto (Q2,11). Em auto-avaliação, no fim da aula, é referida a atividade física como sendo importante para a saúde,100% (A,4);

9-deslocação para a escola, 53,8% vão de carro e só 7,7% vão a pé (tabela 19); das mães, 54,5% utilizam o carro com frequência;

10-Há algo muito interessante, e só em raparigas: 23,1% estão sentados a ler, na sala. De manhã e à tarde, aconteceu em 7,7% das crianças da amostra. De facto, resultou o projeto de biblioteca/canto da leitura.

### Integração dos dois estilos de vida saudáveis

Num só dia e na dimensão desta amostra, descreve-se a correlação de indicadores entre a alimentação e a atividade física das crianças da amostra (tendo diferentes intensidades). De manhã, quem salta e corre: também passeia, não está sentado e a ler, nem come fruta. Pela análise descritiva sabemos serem rapazes. Quem está parado: está

---

<sup>15</sup> E os outros 23,1% “saltam, correm e brincam”

<sup>16</sup> Talvez uma afirmação mais claramente provável.

sentado e a ler, e come fruta. Raparigas. Quem bebe iogurte, não come bolo. À tarde, não temos tanta separação de género (pois o movimento dos elementos da amostra é mais homogéneo do que de manhã. O padrão mais mexido (o de rapazes) diminui ligeiramente o seu movimento e o movimento das raparigas aumenta ligeiramente. Também esta articulação entre estes dois estilos de vida saudáveis surgem nas produções, no seu título e na indicação da obesidade (Poe,B) e nos conceitos essenciais, em Poe,D. Nesta última produção são indicados os 2 estilos. Em auto-avaliação e no seu 5º item, 7,7% diz precisar de melhorar a clarificação da influência mútua (A,5).

## **6. Conclusões e perspectivas de investigação**

Continuando com Sánchez Miguel (2010), expõe-se a discussão/conclusões e, posteriormente, passa-se a mencionar as principais *dificuldades e limitações do estudo* que se tiveram ao longo da sua realização.

Por fim, e baseado neste estudo, assinalar-se-ão possíveis investigações futuras.

### **6.1. Discussões / Conclusões**

Desenvolvidos os procedimentos, metodologias e apresentação de resultados importa, de seguida, referir a análise destes últimos e a ligação com as questões de investigação e com o referencial teórico.

Eram 5 questões que também orientaram este estudo. Na minha amostra e relativamente à primeira, a alimentação no 1.ºCEB parece não estar muito longe da proposta da roda dos alimentos e é unânime a

importância do pequeno-almoço<sup>17</sup>, mas também a água e os legumes são pouco consumidos e sem grande apreciação. A fruta também não tem um lugar importante na alimentação nos intervalos letivos, principalmente nos rapazes. Após a aula, houve um registo de partilha familiar sobre o equilíbrio de uma refeição e consequentes melhorias concretas nos lanches desses alunos.

Abordando a segunda, a atividade física, sob diferentes formas, parece ser distinta nos intervalos letivos e na atividade diária. Encontrou-se um regular exercício do desporto, uma sua eleição e unânime registo da grande importância que lhe é atribuída (similar com as respostas das mães). Mas a TV e os jogos como Playstation ocupam lugar especial nestes alunos em estudo. Nos intervalos letivos e cuidadosamente<sup>18</sup>, observei uma variação de atividade física que talvez se possa associar à manhã, à tarde e ao sexo dos elementos da amostra.

Na terceira questão, a integração dos 2 determinantes de saúde parece estar a ser um pouco mais clarificadora. Nas produções prévias dos alunos houve um grupo que escreveu “obesidade”. Após o filme e a restante parte da aula, há só um outro aluno que indica a necessidade de melhorar esta perspetiva.

Quanto à quarta questão e variação de rotinas destes 2 fatores aquando a gravidez, parece não ser unânime. No entanto e com os alunos, é sublinhado o desporto e o consumo de água ainda não se terem tornado uma grande preocupação.

Relativamente a uma última questão e apesar do percurso formal e da profissão dos encarregados de educação ser tão variada, mesmo assim não obtivemos nenhuma resposta por parte do pai. Os 2

---

<sup>17</sup> Para crianças e mães

<sup>18</sup> Devido ao tempo de observação e à dimensão da amostra.

encarregados de educação talvez não se tenham articulado bem ou o pai não se implica o suficiente.

Pode-se salientar as seguintes discussões/ conclusões:

- Os alunos da amostra apresentam uma alimentação caseira (tanto em casa como nos intervalos escolares<sup>19</sup>);
- Verificou-se uma tensão entre as duas opções possíveis (alimentação de casa e a da escola);
- Não há uma grande variação no padrão da sua atividade física nos intervalos escolares. No entanto à tarde, verificam-se menores movimentos nos rapazes e ligeiramente maiores nas raparigas. Podemos acrescentar que os rapazes, em geral, apresentam um padrão de maior movimento;
- A Roda dos Alimentos estava conhecida como *designação*, mas ainda não conheciam bem os seus setores. A sua abordagem, foi gratificante, pois, neste aprofundamento, 23,1% dos alunos já se mostraram atentos aos *setores*. Verifica-se, ainda que o *equilíbrio*, em cada uma das quatro refeições produzidas pelos grupos, foi conseguido. A este aspeto, acrescenta-se que o lanche veio nos dias seguintes a ser mais saudável. Foi conseguida a articulação da aula com o debate familiar sobre o assunto. Apenas um aluno afirmou ter de melhorar a clarificação da existência de uma articulação dos 2 determinantes de saúde. Talvez este facto esteja associado ao bom funcionamento do grupo D, que tinha menos dificuldades, tornando-se num ambiente mais clarificador e mais exigente;

---

<sup>19</sup> Com algumas exceções.

- O papel do professor mostrou-se importante, por exemplo, na orientação da distribuição do lanche pelos 2 intervalos (de manhã e de tarde), num elemento da amostra (caso que nos preocupou bastante inicialmente).
- Foi igualmente importante a exploração de um filme relativo às consequências de uma má alimentação bem como a importância da atividade física. Nesta atividade foi trabalhado o conceito de obesidade, pois quase não o tinham mencionado nas suas produções de textos. Nestas últimas, tinham falado apenas de conceitos que tinham trabalhado mais recentemente, como o caso da anorexia e do colesterol;
- Como já foi acima mencionado, a aula foi gratificante, no entanto é um trabalho que tem de ser continuado para ser suficientemente assimilado. De notar que segundo o programa do 1.ºCEB estes conceitos não têm de ser atingidos aprofundadamente, mas neste campo e para estes níveis etários, as exigências de estilos de vida saudáveis são sublinhados pela investigação e pelas atividades do ONOCOP;
- Este estudo, numa instituição do 2.º Ciclo, parece indicar a existência de um outro vetor: os alunos podem-se alimentar de produtos que comprem dentro e fora da escola, o que traz novas tensões;
- Em geral, pudemos observar tensões positivas e negativas, ou seja, riscos e desafios. Sublinhamos as tensões negativas/riscos de outras ofertas alimentares no 2.º Ciclo em que os alunos necessitam de uma educação mais abrangente para poderem gerir saudavelmente as suas opções

económicas, tornando-se assim tensões positivas. Cabe à comunidade educativa educar para as melhores opções saudáveis (família, escola, multimédia, nomeadamente o jornal). A criança como agente ativo pode crescer!

- Os resultados da aplicação de Q2, foram tomados como um específico padrão de educadores, contexto de educação de crianças. Esta aplicação de questionários ajudou-me a verificar a existência de quatro indicadores: conhecimento dos educadores da existência roda dos alimentos (de notar o perfil destes pais e que dois não responderam a esta questão); a importância do pequeno-almoço; articulação do desporto com a atividade física; e o beber água.

Na articulação teórica, é necessário estar atento a novidades da investigação sobre esta temática ou parcela da mesma (nomeadamente do NRC/National Research Council) para a Educação pôr em prática.

O Plano Nacional de Saúde e o nascer do Observatório ONOCOP foram/são muito importantes. O 1º Fórum (2009) foi dedicado à criança e ao jovem mas, apesar de anunciado, ainda é desconhecida o documento da respetiva prática de saúde.

Segundo Pereira & Carvalho, (2006, p. 148), *“A escola é um espaço essencial para estabelecer e desenvolver padrões de comportamento, e os programas de saúde na escola podem fornecer desde cedo às crianças o conhecimento para prevenirem e diminuírem comportamentos pouco saudáveis. O Governo, os Conselhos da escola, os educadores ligados à saúde e os professores de educação física podem desempenhar um papel ativo no desenvolvimento de uma boa condição física das crianças ao longo do seu percurso escolar”*.

## **6.2. Limitações no estudo**

Após o término deste trabalho surgiram sentimentos de satisfação, mas também de alguma inquietude. Satisfação por ter realizado este estudo, pois era uma preocupação constante observar os índices de desconhecimento dos alunos relativamente à alimentação e atividade física, sabendo nós que estes últimos são dois determinantes da saúde, portanto das suas vidas (ONOCOP) e paralelamente, tive como base, a procura de fundamentação teórica para me apoiar, daí ter efetuado pesquisas bibliográficas associadas ao tema em apreço.

Inquietude, pelo facto de a situação concreta do meu estágio só me ter permitido trabalhar com esta turma do 1º Ciclo e não ter podido fazê-lo com os alunos do 2º Ciclo. Quanto à construção dos questionários (Q1 e Q2) não foram trabalhados como a investigação profunda o exige.

Foi interessante para mim, em termos de experiência, a elaboração de correlações entre os dois determinantes de saúde, no entanto, dada a dimensão da amostra, os resultados são frágeis.

Embora os resultados obtidos não permitam generalizar conclusões, eles revelam alguma realidade daqueles elementos da amostra.

## **6.3. Perspetivas de investigação**

Neste item pretende-se dar a conhecer, tal como defende Durão (2008), possíveis investigações futuras que podem ser conduzidas como propostas de intervenção, na continuidade desta linha de investigação.

Neste estudo, parece ser comum a encarregados de educação e a alunos, o conhecimento da roda dos alimentos, a maior importância do pequeno-almoço, o gosto pelo desporto bem como o diminuto consumo de água, principalmente pelas crianças. Este cruzamento, ou

gradativamente cada um destes indicadores, parece ser um bom ponto de partida para a concretização de projetos educativos e de investigação para melhorar os estilos de vida saudáveis. A educação da criança chega aos pais por esta partilha, como vimos. Conhecer a comunidade educativa onde nos inserimos é fulcral para propor projetos, nomeadamente de investigação.

É necessário trabalhar a não apreciação dos legumes, mas também o pequeno consumo de fruta. Associados, ou não, a dieta era interessante ser integrada com uma outra, a do desporto que apreciam tanto.

Seria de especial interesse estudar hábitos alimentares de professores do 1.º CEB e o efeito que este membro escolar exerce como modelo, na alteração de hábitos alimentares das crianças.

Para estudos futuros seria, igualmente, de sublinhar que se instituisse a regularidade de encontros de reflexão conjunta, para que, cada vez mais e melhor, pudessem ser articulados quadros de referência que, sem essa vertente, surgem como totalmente distintos no que concerne à Educação para a Saúde e à Promoção da Saúde, como Faria e Carvalho também o indicam (2004).



## **Capítulo II:**

### **Prática profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico**



## **1. Organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional no 1.º CEB**

Segundo o disposto no novo regime jurídico de habilitações para a docência (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro), o curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico encontra-se estruturado em quatro componentes de formação, nomeadamente: Formação Educacional Geral; Didáticas Específicas; Formação na Área da Docência; Prática de Ensino Supervisionada. Esta última visa, fundamentalmente, implementar condições de profissionalização nos domínios do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, no cumprimento do disposto no novo regime jurídico de habilitação para a docência- Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

A Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa: Estágio 1.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), dispôs-se implementar a profissionalização no domínio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as experiências de formação a que os/as alunos/as tiveram acesso no 1.º ciclo de formação (Licenciatura), as competências que se espera que tenham adquirido e o aprofundamento das aprendizagens e competências consideradas essenciais para a profissionalização dos/as futuros/as professores/as do 1.º CEB.

No fundo pretendeu-se com esta unidade curricular, favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as futuros/as professores do 1.º CEB, propiciando-lhes condições de formação teórica e prática suscetíveis de os habilitar ao desenvolvimento reflexivo e fundamentado de práticas educativas de qualidade, em contextos profissionais inerentes ao 1.º CEB.

Para além dos saberes, destrezas e atitudes necessários ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, ambicionou-se,

ainda, favorecer o desenvolvimento de habilitações e, sobretudo, de atitudes de pesquisa, numa perspetiva de investigação centrada nas práticas, considerando que qualquer professor deverá não apenas desenvolver processos educativos fundamentados e curricularmente coerentes, mas ainda analisar, refletir e problematizar as práticas que desenvolve ou observa enquanto profissional de educação.

Desta forma, a Prática Educativa inclui duas vertentes, uma teórica que correspondeu a um Seminário semanal, tendo uma duração de 90 horas e uma vertente prática, o denominado estágio curricular numa instituição de ensino do 1.º CEB, correspondendo a 150 horas. Com a articulação destas duas valências pôde-se criar metodologias estruturadas e orientadas para o início da profissionalização. Criaram-se então competências, como futuro/a professor/a, nomeadamente, através da articulação de três atividades/dimensões formativas, a pré-ação, a ação e a reflexão pós-ação.

Assim sendo, destaca-se a importância central que as duas vertentes, Seminário e Estágio, tiveram no desenvolvimento pessoal e profissional, e o quanto contribuíram para fornecer um recurso vital ao percurso de aprendizagem de um/a futuro/a professor/a o que passamos a expor.

### **Seminário de Análise e Reflexão de Práticas**

Os seminários ocorreram, semanalmente, na ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra) e pretenderam contribuir de forma única, para a criação e desenvolvimento gradual, nos/as alunos/as, das dimensões profissional, social e ética inerentes a um/a docente do 1.º CEB, apoiando-os na elaboração e execução do conjunto das atividades de estágio.

Os alunos foram guiados para a persecução de aspetos basilares, nomeadamente, na observação e caracterização dos ambientes educativos onde se encontravam inseridos, assim como na forma como poderia ser feita a intervenção nesses contextos, a diversos níveis nomeadamente: construção curricular, planificação; desenvolvimento das atividades educativas, tendo em conta os documentos do ME, da conceção e implementação de instrumentos de avaliação formativa, reguladora do processo de ensino e de aprendizagem; orientação no processo de reflexão crítica/avaliação das suas próprias práticas docentes.

Neste seminário pretendeu-se promover a capacidade dos/as alunos/as para a mobilização dos saberes teóricos já adquiridos, na reflexão sobre a realidade e na resolução dos problemas encontrados.

Em suma, pretende-se que, desta prática reiterada, possam advir resultados a médio-curto prazo, uma vez que os alunos ao repensarem as ideias como um todo e de forma estruturante e sistemática, mais e melhor se encontrarão preparados para a diáspora do quotidiano educativo.

## **Estágio**

O Estágio constituiu o eixo integrador do desenvolvimento desta unidade curricular, visando o aprofundamento do contacto com a realidade do Ensino no 1.º CEB e de competências efetivas de observação e intervenção educativas, a articulação do saber - fazer com a definição de pressupostos curriculares coerentes e orientadores de uma intencionalidade educativa e de uma pedagogia estruturada, bem como com a identificação de aspetos singulares que sustentam a necessidade de se desenvolverem pedagogias diferenciadas.

Posso afirmar que o papel do Estágio foi vital, pois permitiu articular a unidade curricular com a realidade própria vivenciada no ensino do 1.º CEB.

Desta forma, toda a componente teórica assimilada ao longo dos anos, teve a sua utilidade muito específica, uma vez que foi no decorrer do estágio que se colocou em prática, todos os conhecimentos empíricos e metodologias de educação estudadas.

Sendo certo que somente com as corretas bases de ensino, poderemos ter sucesso, não menos verdade, é a realidade refletida, que filtra as correntes metódicas a serem tidas em conta, por cada um. De referir, igualmente, que o acompanhamento e supervisão dos estagiários foi da competência repartida entre o/a docente desta unidade curricular e as professoras cooperantes do local de ensino onde cada um dos estagiários teve o privilégio de realizar o seu período de estágio.

## **Gestão do Tempo**

Componente de Seminário de Análise e Reflexão de Práticas -  
Total de 90 horas.

Componente de Estágio – Total de 150 horas.

## **2. Caraterização do contexto de intervenção**

Sendo a ação docente e as aprendizagens dos alunos/as influenciadas pelo meio circundante, cabe ao professor conhecer detalhadamente esse meio, por forma a possibilitar aos alunos/as experiências de aprendizagem significativas. Assim sendo, passar-se-á à caraterização do contexto de intervenção. Todas as informações têm

como fonte o sítio da Internet do respetivo Agrupamento de escolas, a informação que a professora cooperante gentilmente me facultou, bem como a recolha de dados resultantes da observação direta e a integração nas rotinas da escola do 1.º CEB, onde tive o privilégio de estagiar.

## **2.1. Caraterização do agrupamento de escolas**

### **2.1.1 Meio envolvente do Agrupamento**

O agrupamento de escolas onde exerci o estágio localiza-se na margem direita do Rio Mondego, mais propriamente na zona periférica de Coimbra. O agrupamento é composto para além da escola sede, por três Jardins de Infância, seis escolas de 1.º ciclo e, ainda, uma escola básica de 2.º e 3.º CEB. No entanto, posso salientar que este agrupamento pertence atualmente a um mega agrupamento.

Posso facilmente estabelecer um paralelismo entre o nome do agrupamento, e uma das escolas que o compõem, uma vez que é a própria escola sede que dá nome ao agrupamento.

Deste modo, constato que este agrupamento se encontra disperso por uma distância que não vai além dos três quilómetros em relação à sede, sendo por isso, a proximidade entre estabelecimentos, um traço distintivo deste agrupamento. Na área geográfica das escolas do agrupamento situam-se o Pólo do Hospital Central, instituições bancárias, cafés, cadeias alimentares e outros estabelecimentos de serviço público.

Quanto à caraterização socioeconómica do agrupamento verificou-se, globalmente, que existe um misto de níveis socioeconómicos distintos sendo que a população escolar é encaraterística, isto é, com hábitos e costumes diferenciados, próprios de

uma vivência migratória que se vai enraizando na localidade. Nestes últimos anos constatou-se uma melhoria, a nível do contexto socioeconómico e cultural das freguesias.

Os pais e encarregados/as de educação apresentam, na sua generalidade, bons níveis de escolaridade.

### **2.1.2. População escolar e recursos humanos**

A população escolar que dispõe este agrupamento é constituída, maioritariamente, por alunos/as cuja residência se situa na zona de influência das escolas, embora, se registem, nalguns casos, alunos que vêm diariamente de localidades confinantes, por motivos relacionados com a proximidade do local de trabalho dos pais.

Nos últimos anos é perceptível uma melhoria ao nível do contexto socioeconómico e cultural das freguesias associada ao crescimento demográfico e urbanístico (PE). A existência de novas instituições do ensino superior e de serviços na área da saúde têm proporcionado, às populações residentes, mais oportunidades no âmbito da atividade profissional, da educação e de participação em eventos culturais.

Os dados relativos ao número total de alunos não se encontram atualizados no PE (Projeto Educativo), no entanto, segundo o projeto de intervenção da escola, a população escolar atual é de 106 alunos no pré-escolar, 543 alunos no 1.ºCiclo e 406 alunos no 2.º e 3.º Ciclos, tendo assim um total de 1055 alunos.

Relativamente ao número de docentes, de ano de escolaridade para ano de escolaridade, vão variando nas diferentes instituições educativas do agrupamento de escolas, sendo que no pré-escolar existem apenas 7 docentes, e no 1.ºciclo existem 35 docentes. Por fim, no 2.º e 3.ºciclos encontram-se 70 docentes (o corpo docente desta escola já foi



mais estável. As situações de professores contratados têm-se ocorrido bastante ultimamente. Na sua maioria, motivado pela aposentação dos docentes, verificando-se situações de substituições por doença).

De notar que todo o pessoal docente e não docente mostra grande empenho e satisfação em ver a cada dia que passa o seu meio progredir. As escolas apresentam, na sua maioria, condições adequadas devido ao facto de a autarquia ter decidido recentemente promover reparações no entanto, continuam com espaços inadequados ou inexistentes para as atividades de expressão físico-motora. No entanto, continuam com espaços inadequados ou inexistentes para as atividades de expressão físico-motora. Relativamente aos recursos pedagógicos, existem, e são adequados. Em todas as escolas existe acesso à internet, e todas as salas possuem pelo menos um computador e um vídeo projetor. Apenas em algumas escolas existem quadros interativos.

### **2.1.3. Intencionalidades educativas**

Segundo Vilar (1993, p.29), “ (...) o Projeto Educativo é o resultado das reflexões e decisões que permitirão fundamentar e corporizar projetos concretos de intervenção perfeitamente adequados aos textos/contextos imediatos”. Neste sentido, as suas principais prioridades são “Organizar para o sucesso”, “Formar para a Cidadania” e “Envolver e Corresponsabilizar”.

Foi possível verificar que, neste projeto educativo, toda a comunidade escolar, incluindo pais e encarregados de educação, tiveram um papel extremamente ativo.

O projeto educativo, neste agrupamento, é objeto de uma avaliação, no final de cada ano letivo, que deverá ser encarada positivamente, em prol de uma melhor qualidade e da dignificação da

imagem do Agrupamento, tendo em vista respostas adequadas e eficazes na formação dos nossos alunos, em particular aumentando o sucesso e criando níveis de motivação para a continuidade escolar de todos os alunos. Dessa avaliação resultará a implementação de ações e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados do Agrupamento e promover-se-á a participação ativa dos vários membros da comunidade educativa no processo educativo, valorizando o seu papel, pelo que poderá conduzir a alterações do Projeto Educativo, com vista à otimização deste documento.

## **2.2. A Escola**

*“A escola é...o lugar onde se faz amigos,  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...Escola é, sobretudo,  
gente, gente que trabalha, que estuda  
que se alegra, se conhece, se estima (...)”*  
(Freire, 2008)

### **2.2.1. Meio Envolverte no 1.ºCEB**

O centro de estágio onde efetuei a minha prática educativa situa-se na cidade de Coimbra, mais propriamente na freguesia de Santa Clara, uma zona histórica.

É uma zona bastante urbanizada, em que os alunos se encontram diariamente expostos à poluição ambiental e sonora. A escola localiza-se assim, numa zona residencial, na qual encontramos predominantemente moradias e prédios de recente construção. No meio que circunda a escola, num raio de 200 metros, podemos encontrar: moradias, prédios, o Banco Caixa Geral de Depósitos, cafés, lojas, cadeias alimentares, o Centro de Saúde e algum comércio tradicional.

No que diz respeito a jardins e zonas de lazer, quase não existem na zona desta instituição. Também não existem perto da escola, museus, bibliotecas, cineteatros, entre outros espaços que poderiam ser explorados pela professora.

Para Montessori (citado por Oliveira-Formisinho *et al.*, 2007, p. 122) o primeiro fator da educação é “o ambiente agradável e tranquilo” que se faculta à criança e dele faz também parte o adulto.

### **2.2.2. População escolar e recursos humanos**

Nesta escola, o número de alunos/as por turma, varia consoante o ano de escolaridade em que se encontram. Existe, uma turma de 1.ºano com 26 alunos/as, duas turmas de 2.ºano, uma com 18 alunos/as e outra com 16 alunos, duas turmas de 3.ºano, uma turma com 16 alunos/as e outra com 14 alunos/as, e ainda, duas turmas de 4.ºano, uma delas composta por 18 alunos/as e outra turma com 13 alunos/as.

Neste sentido, e consoante os dados estatísticos, posso concluir que no 1.º e 2.º ano existem 60 alunos/as, e no 3.º e 4.º ano existem 61 alunos/as, o que dará um total de 121 alunos/as a frequentar a escola. A maioria destes alunos, são provenientes da área próxima da escola, no entanto, excetuam-se casos em que vivem nos arredores.

Os alunos desta escola provêm de níveis socioeconómicos muito diversificados.

Apesar de, tanto a turma, como as próprias famílias serem muito heterogéneas a este nível, pode-se considerar que a maioria tem um nível socioeconómico médio. “Perante a complexidade da tarefa educativa num mundo instável e incerto, a família precisa, cada vez mais, de se unir com a escola numa conjugação de esforços em prol do desenvolvimento

harmónico dos seus filhos e a escola cada vez tem mais necessidade do apoio e da participação da família” (Villas-Boas, 2001, p.17).

Verifica-se, também que nem todos os alunos vivem com os pais pelo facto de serem divorciados, acabando a maior parte dos alunos por viver, apenas com as mães.

As turmas não têm uma grande diversidade cultural, no entanto, há exceções, pois existem também alunos brasileiros, angolanos, mas a maioria são de nacionalidade portuguesa.

Existem oito professores/as nesta escola, incluindo uma docente para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e uma psicóloga estagiária responsável pelo acompanhamento de alguns dos alunos. Resta, ainda, referir as três assistentes operacionais que têm um papel muito importante na escola, assegurando a limpeza, higiene e manutenção da escola, bem como o acompanhamento contínuo dos alunos/as nos intervalos para refeições.

Relativamente às AEC`S (atividades de enriquecimento curricular) são cinco professores/as e ainda, mais recente, um professor de TIC (tecnologias de informação e comunicação) que iniciou as suas aulas, com duas turmas de 4.ºano no dia 22 de fevereiro. Toda esta comunidade tem um bom relacionamento, existe um grande espírito de entreajuda entre funcionários e professores, cooperação, e, acima de tudo, muita responsabilidade.

Quanto ao horário de funcionamento da escola, os assistentes operacionais são os responsáveis pela abertura desta, abrindo portas de manhã, por volta das 8h45, e encerrando por volta das 19h00.

### **2.2.3. Relações interpessoais e organizacionais**

A organização da instituição prevê um departamento de 1.º CEB que possui uma estrutura definida.

O coordenador do departamento deve ser um docente dos quadros em exercício de funções no Estabelecimento, sendo eleito por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efetivo de funções no mesmo Estabelecimento. Por outro lado, a coordenadora do estabelecimento desta escola tem um papel muito importante, sendo a responsável pela ligação entre os órgãos de gestão educativa e a aplicação de medidas em toda a escola.

Relativamente à participação dos pais na vida escolar, verifico que, na sua maioria, estão envolvidos nas atividades das escolas e prestam grande conhecimento na vida escolar dos seus filhos.

Os alunos têm uma boa relação com os professores e funcionários, e, entre as diversas turmas, existe uma grande amizade, pois é um meio pequeno onde todos se conhecem e estão juntos em todos os intervalos.

### **2.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais**

#### **Espaco Interior**

As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos (Hohmann, Banet e Weikart, 1979).

O edifício escolar é composto por dois pisos, sendo o piso inferior constituído por dois hall's de entrada, três salas de aula (duas de 3.º e 4.º anos), e a sala destinada à Professora de NEE, (Necessidades Educativas

Especiais). Neste piso ainda podemos encontrar um corredor com os quartos de banho dos/as alunos/as, e quartos de banho dos docentes.

No piso superior, encontram-se outras três salas (1.º, 2.º e 4.ºano), uma mini cozinha das assistentes operacionais e um corredor que dá acesso ao gabinete de professores. Num espaço exterior, existe uma sala “pré-fabricada”, com aulas para uma turma de 2.ºano.

Ainda dentro da área escolar existe um refeitório. Este não tem capacidade para todos os alunos das escolas (pré-escolar e 1.ºCiclo), daí uma gestão articular por turmas. No caso da minha turma de 4.ºano, os alunos terminavam as aulas às 12h30min, mas só almoçavam por volta das 13h15min.

Contudo, um aspeto menos positivo a salientar é o facto de não existir um elevador que dê acesso ao segundo piso. Neste caso, os alunos deficientes motores ou têm apenas aulas no piso de baixo ou necessitam da ajuda de uma auxiliar para subir.

### **Espaço Exterior**

É no espaço exterior que os alunos passam a maior parte do seu recreio.

É um local com poucos espaços verdes, sendo que o chão tem uma cobertura de cimento. Apesar de as crianças parecerem apreciar muito este sítio, este apenas lhes oferece a riqueza do ar livre e também o seu espaço. É um espaço que, certamente, poderia ser dinamizado de outra forma, por exemplo, através da construção de pequenas hortas (atividade que muito agrada à generalidade das crianças), pois a área é bastante extensa. Não possui campo de jogos, a não ser as marcas do campo de futebol, nem nenhum parque infantil para as crianças do pré-escolar. O espaço exterior encontra-se protegido por um gradeamento

que evita a entrada de estranhos e a saída das crianças. Relativamente à tipologia do edifício, caracteriza-se por uma instituição já antiga, no entanto, tem vindo a sofrer remodelações, tendo as condições necessárias para o seu funcionamento.

### **Recursos materiais**

Nenhuma escola funciona só com boa vontade e dedicação de administradores, docentes e alunos. Tanto a aprendizagem como o desenvolvimento integral dos alunos dependem de uma série de recursos materiais, sem os quais a escola continuará a perpetuar as desigualdades sociais. Cabe a cada comunidade organizar-se, para o cumprimento de responsabilidades, no sentido de recursos indispensáveis ao seu bom funcionamento.

As salas estão equipadas com variados recursos, no entanto, há alguns que não funcionam atualmente, como a impressora de uma sala de aula e o quadro interativo.

A escola tem outros recursos, como jogos didáticos nas salas de aula, projetor, computadores, internet, quadro negro e giz, livros, material de artes plásticas, como pincéis, vários tipos de papel para as crianças utilizarem para enfeites de Natal, globos, mapas, portefólios, colunas, entre outros. Esta escola não possui biblioteca, daí a importância de implementar um “Cantinho da Leitura” na sala de aula. Este pequeno projeto foi criado no início do estágio com a grande ajuda dos alunos sendo “ (...) destinado como uma intenção do aluno, determinada pelos seus interesses e necessidades sociais, cuja concretização resulta da sua própria ação” (Ferreira, 2009, p. 144).

### **2.3. A Turma e Organização do Trabalho Pedagógico**

Sendo cada aluno/a, um ser complexo, com diferentes aptidões e diversificados ritmos aprendizagem, o professor deverá sempre ter o cuidado de adaptar o ensino para os alunos em questão. Uma vez que todas as turmas são compostas por uma heterogeneidade de alunos/as, caberá ao professor escolher a melhor forma de ensino para que todos possam ser beneficiados.

#### **2.3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativas**

A turma do 4.º ano com a qual estagiei é constituída por 13 alunos/as (5 rapazes e 8 raparigas), com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

É uma turma repleta de crianças alegres, dinâmicas e bastante comunicativas. A turma, na sua globalidade, tem um bom comportamento e respeita as regras de comportamento definidas. Apresentou, igualmente, bons níveis de assiduidade, estando a maior parte das faltas justificadas. Quanto ao nível social e cultural dos alunos, este revelou-se homogéneo, pois moram relativamente perto uns dos outros frequentando os mesmos espaços e vivências.

Segundo a professora cooperante, a turma é, na sua generalidade, heterogénea ao nível dos ritmos de aprendizagem, com quatro crianças, três delas com NEE cujos casos importa referir. O aluno 1 não é um aluno incluído nas NEE, no entanto, tem vindo a manifestar, gradualmente, uma regressão no seu processo de aprendizagem, nomeadamente ao nível da escrita, devido à sua falta de concentração/atenção, sendo que atualmente lhe está a ser aplicado o PAAP (Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico) com



vista a recuperar nas várias áreas; o aluno 2 abrangendo as NEE, apresenta graves dificuldades na atividade e participação, nos vários domínios de vida - processos de aquisição de competências, autonomia pessoal e social, comunicação, linguagem e mobilidade, resultante de limitações graves ao nível das funções mentais, visuais e motoras (multideficiência). De forma a adequar o processo de ensino e de aprendizagem ao aluno 2, respeitando as suas características específicas e otimizando as suas potencialidades, este beneficia das seguintes medidas de apoio, constantes do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro:

**- Art. 21º – Currículo Específico Individual- Alterações muito significativas no currículo comum** - eliminação de objectivos e conteúdos; introdução de objectivos e conteúdos específicos (promoção de competências sociais e de autonomia pessoal, desenvolvimento de capacidades motoras fina/grossa, de discriminação e percepção visual, desenvolvimento cognitivo) e actividades de cariz funcional.

**- Art. 22º – Tecnologias de Apoio** - Recurso a software educativo adequado às características do aluno; material audiovisual, material didáctico específico (jogos e livros) e outro adaptado.

O aluno 3 foi também abrangido pelas NEE. Revelou um desenvolvimento cognitivo global ligeiramente acima da média prevista para a sua idade cronológica. Verificaram-se, no entanto, deficiências graves do ponto de vista emocional, de relacionamento interpessoal e de funções mentais específicas (sobretudo nos processos de concentração e de pensamento), as quais decorrem da sintomatologia do seu quadro clínico psicopatológico (Perturbação do Espectro do Autismo) e comprometem seriamente o domínio das atividades e da participação. O aluno revelou limitações graves nos domínios diretamente relacionados com a manutenção da: concentração e da atenção, autonomia, gestão do

comportamento e das atividades diárias. Apresentou, ainda, limitações ligeiras ao nível da comunicação. Trata-se de um aluno com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente do foro emocional. Beneficia das seguintes medidas consignadas no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro:

**-Art.º17 - Apoio pedagógico personalizado** - implementação e reforço de estratégias, ao nível da organização e das atividades, pela professora titular de turma em articulação com a professora de Educação Especial e com o Psicólogo, de forma a melhorar o comportamento do aluno (estruturação do comportamento e melhorar a atenção e concentração). Apoio por parte do professor de Educação Especial, dirigido essencialmente ao reforço e desenvolvimento de competências específicas em articulação com a professora da turma;

**- Art.º20- Adequações no processo de avaliação** - Supervisão para manutenção da atenção, realizar a prova em dois momentos distintos ou permitir mais tempo para a realização das provas, se necessário.

Por fim, o aluno 4 apresenta limitações acentuadas ao nível da atividade e participação, em vários domínios da vida, decorrente de alterações/problemas a nível das funções mentais globais, específicas e neuro músculo-esqueléticas, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da aprendizagem, da mobilidade e da autonomia.

Visando criar as condições promotoras do sucesso educativo e pessoal do aluno, este beneficia das seguintes medidas consignadas no Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008:

**- Art. 17º – Apoio pedagógico personalizado** - apoio prestado por docente de Educação Especial, que de acordo com a funcionalidade do

aluno irá desenvolver atividades e estratégias que permitam adquirir e reforçar competências específicas.

- **Art. 18º – Adequações curriculares individuais** - As Adequações Curriculares Individuais têm, como padrão, o currículo comum e consistem na introdução de objetivos e conteúdos intermédios nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, em função das competências terminais de ciclo, das características do aluno e das suas dificuldades específicas.

- **Art. 20º – Adequações no processo de avaliação** - Adequações ao nível da alteração do tipo de prova; dos instrumentos de avaliação a utilizar; da duração da prova e do local da realização das provas.

- **Art. 22º – Tecnologias de apoio** - Poderá utilizar o computador, software educativo específico para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática, jogos didáticos e outros materiais de suporte para concretizar e consolidar determinados conteúdos, consultar livros da biblioteca e usufruir de adaptações em alguns instrumentos de trabalho (fichas de trabalho e de avaliação).

Estes alunos são avaliados na modalidade formativa de carácter contínuo e sistemático. Por fim, resta salientar a importância do Plano Curricular de Turma (PCT), pois é concebido para corresponder às suas especificidades e deverá permitir um nível de articulação que só as situações reais tornam possível concretizar. Este documento é adequado ao grupo concreto dos/as alunos/as da turma e tem como referenciais as intencionalidades educativas partilhadas pelo agrupamento de escolas e, traduzidas, no PEA e PCA. Pretende assim, otimizar a qualidade das aprendizagens de cada aluno, orientando a sua formação integral - saber ser, saber estar, saber agir, saber pensar e saber aprender.

### **2.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula**

Quando se tem como função primordial o ensino, é vital que se reflita acerca das metodologias a adotar. Estas criarão no/a aluno/a o interesse pela escola e proporcionar-lhe a vontade em adquirir novos conhecimentos e competências. Cada professor deverá adaptar a sua metodologia às características de cada aluno/a. De acordo com Roldão (2009, p.14)

Ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária.

### **2.3.3. Metodologias do/a Orientador/a – Cooperante**

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora orientadora cooperante revelaram-se determinantes para o sucesso dos seus alunos.

Durante os dias de observação, pude concluir que a professora orientadora cooperante, não tem um método único no ensino e aprendizagem dos alunos, vai adaptando-o consoante as características de cada um.

No entanto, reparei que a professora orientadora cooperante rege-se por um modelo muito centrado no aluno. Por norma, a professora parte dos conhecimentos prévios dos alunos para introduzir determinada temática, sendo esta uma metodologia muito gratificante e que me serviu de exemplo.

Maioritariamente, tinha como suporte o manual e algumas fichas como instrumento de trabalho, tendo, igualmente, ao seu dispor uma

infindável diversidade de materiais didáticos (tangrans, geoplanos, mapas, material multibásico, projetor, entre outros).

Concluí assim, que os principais focos da professora para o sucesso do/a aluno/a passavam por:

- Estimular a aprendizagem colaborativa e o sentido de cooperação e interajuda;
- Criar condições para o desenvolvimento da autonomia e da participação de normas e regras de comportamento;
- Favorecer as aprendizagens, individualizando o ensino;
- Participar na tomada de posição, sempre que possível, na escolha das matérias e tarefas escolares;
- Criar de situações que permitam um papel ativo na construção do seu próprio saber;
- Fomentar o desenvolvimento pessoal e social, através de estratégias de trabalho autónomo.
- Utilizar metodologias de ensino diversificadas que tornem a explicação dos conteúdos mais clara, compreensível e interessante;
- Utilizar um ritmo de ensino adequado às capacidades e conhecimentos anteriormente adquiridos, privilegiando a qualidade à quantidade.

#### **2.3.4. Regras de funcionamento e rotinas de trabalho**

É na escola, mais propriamente na sala de aula, que as crianças passam a maior parte do seu tempo, tornando-se, assim, necessário conhecer detalhadamente todos os recursos existentes nesta, desde os recursos humanos, à sala de aula e, por fim, aos materiais nelas existentes. É também na sala que o/a aluno/a aprende, sendo necessários

uma série de recursos que apoiem essa mesma aprendizagem. É certo que nem sempre as escolas proporcionam aos alunos ambientes favoráveis a uma verdadeira aprendizagem, daí que seja necessária uma análise rigorosa destes mesmos recursos.

Como já foi mencionado anteriormente, nesta escola, encontramos uma sala para cada ano de escolaridade: uma para o 1.º, outra para o 2.º ano, outra para o 3.º ano e, por fim, uma para o 4.º ano – o que facilita, decerto, o processo de ensino e de aprendizagem (ainda que seja importante um convívio entre as crianças das diferentes faixas etárias). A sala de aula onde efetuei o meu estágio era denominada sala 1: Apesar de ser já antiga, era um espaço muito alegre.

Para um bom funcionamento e aquisição de rotinas de trabalho, a organização da sala é um aspeto importante. Assim, as mesas da sala de aula encontravam-se organizadas em quatro filas para facilitar a circulação da professora dentro da sala de aula <sup>(Apêndice 10)</sup>.

Os/as alunos/as no início de cada semana elegiam um “responsável” que tinha como funções a distribuição e recolha diária dos *dossiers*, manuais e material necessário para o respetivo dia. Tinha também, como sua incumbência, a distribuição do leite e, ainda, a arrumação da sala.

Por norma, as rotinas de trabalho da professora orientadora cooperante eram sequenciadas. Todos os dias, a professora começava por abrir a lição correspondente, e, caso existissem trabalhos de casa, seria a próxima tarefa a realizar-se. A professora cooperante utilizava frequentemente os materiais constantes na sala de aula (globos, dicionários, mapas, computador, quadro, *placard*), no entanto, o material menos utilizado foi o projetor.

No que respeita à avaliação, a professora orientadora cooperante avaliava o processo de ensino e de aprendizagem dos/as alunos/as ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes, utilizando diversos instrumentos de observação e registo, desde fichas diagnósticas, fichas sumativas, fichas formativas, observação direta, grelhas de observação de comportamento, verificação do caderno diário e grelhas de observação/registo.

De referir, ainda, que os/as alunos/as de cada período, realizavam a avaliação individual e conjunta na qual foram estipuladas mais algumas regras de funcionamento e rotinas de trabalho, como por exemplo, a estratégia de um/a aluno/a por fila responder às questões propostas pela professora. O mesmo acontecia com a ida ao quadro, pois frequentemente existiam brigas por todos quererem responder ao mesmo tempo.

### **2.3.5. Gestão do tempo**

A professora orientadora cooperante, organizava o tempo e as atividades sempre da mesma forma, ou seja, lecionava as unidades curriculares mais exigentes e que obrigavam a uma maior concentração da parte da manhã (português e matemática) e a tarde era sempre destinada ao Estudo do Meio, bem como às Expressões. Apesar do tempo ser considerado um fator chave para a professora cooperante, a verdade é que esta não passava para outra tarefa sem se certificar de que o/a aluno/a tinha assimilado todos os conteúdos abordados. Segundo Arends (2000), existem três tipos de tempo “ (...) O tempo necessário, o tempo permitido e o tempo gasto”. Esta é considerada uma realidade, que advém de inúmeros fatores possíveis, neste caso os ritmos de trabalho de aprendizagem de cada aluno/a.

### **3. Fundamentação das minhas práticas**

#### **3.1. Estratégias pedagógicas orientadas**

Cada docente utiliza o seu método pessoal, alterando aspetos que entenda significativos nas suas metodologias, moldando-os à realidade específica que encontra em cada aluno/a, compreendendo que cada um/a tem a sua vida psicológica assinalada por diferentes experiências. Um/a professor/a pela posição onde se insere, desempenha um papel fulcral na tarefa da motivação inerente a uma aprendizagem evolutivo-estruturada.

O início do estágio centrou-se numa fase preponderante, para o sucesso de qualquer estagiário, nomeadamente a observação que segundo Estrela, (1986) “ (...) deverá ser crucial, desde o início do estágio, para a recolha de dados, traduzidos em descrições, análises e caracterizações”. Neste sentido, limitei-me a observar minuciosamente cada um dos alunos, tentando conhecer os seus métodos de trabalho, as suas dificuldades, apetências, motivações, entre outros aspetos. Para tal, foram construídas como apoio, grelhas de observação: Aprendizagem e Motivação/ Envolvimento de cada aluno/a, (Apêndice 11).

Não foram observados apenas os/as alunos/as. Também a professora orientadora cooperante, me serviu de exemplo pelo *à vontade* que transmitiu às crianças, fazendo-me sentir mais confiante.

Quando surgiu a oportunidade de lecionar, segui a estratégia de partir dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, antes de introduzir um novo tema. Levando-os/as a tentarem *à priori*, chegarem às respostas pretendidas só depois. Só depois, mais tarde, confrontava as mesmas com as que inicialmente tinham sido apresentadas, com o conhecimento que possuíam *à posteriori*, depois de uma rigorosa explicação sobre a temática. Assim sendo, as ideias prévias são um poderoso suporte para



construir novos conhecimentos, pois só sabendo qual o nível em que as crianças se encontram é que o professor cria situações que acrescentem, conhecimentos que façam sentido para as crianças. Caso os seus conhecimentos/conceitos iniciais sejam mais afastados da realidade científica é necessário ultrapassá-los. Se as preconcepções dos alunos não forem tidas em conta, eles “ (...) limitam-se a memorizar conteúdo nas aulas e continuam a usar as pré concepções baseadas na experiência para agir no quotidiano (Donovan & Bransford, 2005, p. 5).

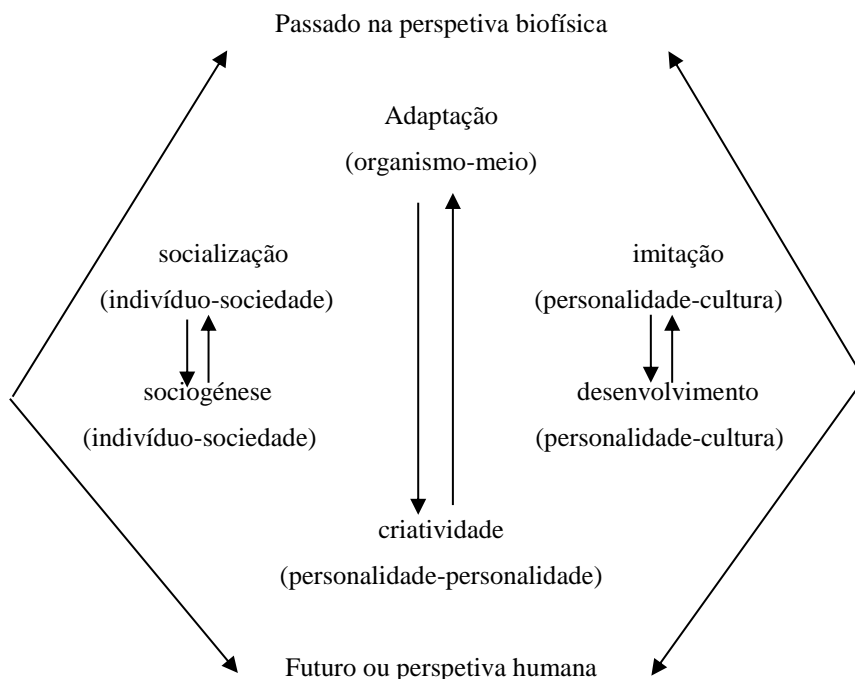
Considerarei, igualmente, a interdisciplinaridade, levando a que as crianças fruissem de um fio condutor entre as diferentes unidades curriculares, por forma a garantir um conhecimento globalizante. Segundo Pombo (citado por Piaget (1972), a interdisciplinaridade aparece como “ (...) intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...) tendo como resultado um enriquecimento recíproco. Ao promover a interdisciplinaridade, o aluno sente-se assim motivado e aprende facilmente”.

Outro fator não menos importante, e a que os alunos não estavam habituados, era o envolvimento em trabalhos de grupo. Foi uma experiência muito gratificante, no entanto, tive de adotar estratégias, pois não colocaria grupos com mais de três elementos. Tive o cuidado de, previamente, sem que eles soubessem, escolher os grupos, por forma a colocar alunos/as com dificuldades no seio de bons alunos. Segundo Morse & Wingo (1978, p. 508), “ (...) o professor não pode ser um agente eficaz do processo de aprendizagem sem a cooperação e participação activa dos seus alunos”.

A teoria socio construtivista fundamenta esta aprendizagem de partilha e de novos processos de desenvolvimento pessoal, adequadas a cada situação social específica. Tendo em atenção o calendário de

maturação individual, num ambiente social, Vigotsky propõe o ensino que dê vida às funções possíveis do aluno, designando-o como zona de desenvolvimento proximal (Fontes e Freixo, 2004). No mesmo pressuposto, mas agora numa visão da psicologia social, apresenta-se uma clarificação destes processos de construção do humano (próximo gráfico). Vigotsky, para além da teoria, trabalha os grupos (formação e funcionamento), bastante conhecido.

### Ilustração 1- Construção do humano



**Fonte:** *Miranda Santos, 2004*

Assim que conheci a escola, confrontei-me com um obstáculo inesperado para o qual logo tentei encontrar solução. Refiro-me, pois, à inexistência de uma biblioteca, uma vez que a escola, tendo dimensões consideráveis, não possuía uma biblioteca para os seus alunos. Desta forma, mal principiei a minha intervenção, considerei dar vida a um mini projeto. Destaco o interesse dos/as alunos/as, pois só desta forma, seria possível criarmos um “Cantinho da Leitura” dentro da sala de aula. Este era um espaço de partilha, onde, quer eu quer a professora orientadora cooperante, facultámos diversos livros (durante todo o ano) para os/as alunos/as usufruírem e deliciarem-se com prazer da leitura. Contudo, este espaço obedecia a regras, uma vez que, não poderiam estar mais de três

elementos no cantinho e só o poderiam utilizar após a conclusão das tarefas. A criação deste mini projeto provou ser um sucesso, visto que sempre que os alunos tinham disponibilidade, os três lugares eram rapidamente ocupados, <sup>(Apêndice 12)</sup>.

Continuando, e falando em recursos, passo a salientar a grande variedade de materiais que construímos e que deu cor à nossa sala de aula, pois acabavam por ser expostos nos *placards*, pois “Muitos alunos sentem-se bem quando vêm os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (Arends, 1995, p. 96). Criaram-se, assim, cartazes, jogos lúdicos e outros materiais que serviram para iniciar, explorar e concluir determinado conteúdo abordado, <sup>(Apêndice 13)</sup>. É de referir, igualmente, a grande diversidade de recursos que os/as alunos/as tinham ao seu dispor, tais como, fichas de trabalho, crucigramas, palavras cruzadas, vídeos, *PowerPoint*, música, computador, projetor, por forma a ir de encontro aos seus interesses.

Desde o início, que os alunos se, tornaram o meu principal foco, e, como tal, procurei sempre que a sua aprendizagem fosse meteticulosamente estruturada. Tendo em conta, que devemos acompanhar o progresso do aluno, avaliei-os ao longo de todo o meu percurso como estagiária. A avaliação é para mim um pilar, devido ao facto, de me ter permitido conhecer o nível concreto cada aluno/a em particular, nas diversas fases da sua evolução e pude construir juízos de valor decisivos para a melhoria das suas aprendizagens. Criei assim, para além de grelhas de observação e de fichas de consolidação, uma ficha com parâmetros para que os próprios alunos se auto avaliassem, colocando uma bola (vermelha, amarela ou verde) de acordo com a sua aprendizagem, <sup>(Apêndice 14)</sup>.

Depois de os alunos terem preenchido todos os campos recolhia e levava para casa, por forma a analisar as dificuldades sentidas por cada aluno/a para, no dia seguinte, retirar todas essas dúvidas. Foi uma experiência que, de certa forma, deu resultado, embora mais tarde, por já os conhecer melhor, compreendia *à priori* as suas dificuldades, sem ser necessário os alunos as exteriorizarem tanto. Como afirma Ribeiro, (1997, p. 75), “ (...) a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções.”

Para concluir, não posso deixar de frisar a importância que a planificação teve ao longo de toda a minha intervenção. Ela foi sem dúvida, um vetor que me permitiu lecionar com rigor os conteúdos, uma vez que, em cada uma das aulas, tinha plena noção de quais os temas a abordar permitindo assim, de forma metódica, aferir acerca de qual seria o melhor encadeamento lógico para cada conteúdo. Inicialmente, senti necessidade de reformulá-la inúmeras vezes, uma vez que existiram alturas em que não a consegui concluir pelas mais diversas razões, no entanto, com o passar do tempo fui atingindo rotinas e passando a dominar esta arte tão fulcral para o sucesso de um/a docente. Tal como afirma Pires (2003, p.5)

Sempre que se inicia um empreendimento complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão básica da acção a ser realizada, previsão essa que funcione como um fio condutor susceptível de orientar a acção. No complexo empreendimento que é a educação, esta necessidade torna-se ainda mais forte.

## **4. As minhas intervenções - Experiências – Chave**

### **4.1. A abordagem da Inclusão**

“ (...) O local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam”. Ainda segundo a mesma autora a escola Inclusiva “consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.”

(Bairrão, 1998, p.21)

A minha maior preocupação neste estágio prendeu-se com o facto de ter três alunos NEE, e conseguir mesmo assim integrá-los de igual modo em contexto de sala de aula. Aquando da minha observação, questionava-me a mim própria: “Como irei conseguir integrar estes alunos nas minhas aulas?”

Assim que iniciei a minha prática letiva, um dos meus principais focos eram aqueles alunos. Nestas práticas tentei sempre incluir esses alunos, nomeadamente, nas atividades de grupo em que se sentiam mais à vontade, atribuindo-lhes papéis relevantes e de responsabilidade nessas atividades, pois, “ (...) trabalhar com as diferenças: alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, aprendizagem e, diferentes maneiras de interagir e comunicar-se, crianças com possibilidades, interesses e necessidades diversificadas, torna-se para o professor uma tarefa desafiadora” (Ministério da Educação, 2003, p.23).

A aula que a seguir irei descrever remete-nos para a 6.<sup>a</sup> semana de estágio, mais propriamente o dia 04 de dezembro de 2012, em que trabalhei a área de português. Esta área teve como tema o “texto

dramático”, neste sentido, a minha primeira questão, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, foi “O que é para vocês um texto dramático?”. As respostas chegaram mais rápido do que esperava e um dos alunos NEE respondeu corretamente à questão. Estes “passos” são cruciais para uma boa compreensão do texto, pois, “ (...) como a compreensão da leitura é afetada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto, há duas ilações pedagógicas a conservar como regra de ouro no ensino da leitura: conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida; desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças” (Sim-Sim, 2007, p. 10). Para abordar o conteúdo do texto dramático, recorri à história: “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” da autora Ana Saldanha, questionando-os novamente se já pensaram porventura o que quererá transmitir este título, se será verdade que ninguém dá prendas ao Pai Natal, e, mais importante, do que falará a história. Os alunos cada vez se mostravam mais atentos e curiosos. Comecei por apresentar a história com o recurso ao PowerPoint, e coloquei os alunos de NEE o mais perto possível do ecrã, para que visualisassem melhor as personagens, o modo como elas se vestiam, e também para um melhor acompanhamento da leitura, que eu iria realizar. Tal como é referido no PPEB (Programa de Português do Ensino Básico): “Este ciclo privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, visa facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente, o acesso às tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social” (Reis, 2009, p.21).

Após uma leitura expressiva confrontei-os, indagando se aquilo que inicialmente pensavam sobre a história tinha correspondido à leitura ouvida. Muitas respostas surgiram, pois a história era um diálogo entre o Pai Natal e diferentes personagens de histórias tradicionais conhecidas. Todos ficaram encantados com a história, e os alunos de NEE mostravam-se fascinados com tudo à sua volta, fazendo diversos comentários. Com a escolha desta história quis transmitir alguns valores como a amizade e a preocupação com o próximo, escolhendo um texto com personagens tradicionais e com uma linguagem simplificada, ajudando assim na compreensão dos alunos com maiores dificuldades. Após a leitura da história coloquei algumas questões. Nestas eles sentiram mais dificuldades e ficaram a ouvir as respostas dos seus colegas.

De seguida, foi entregue a cada aluno uma ficha informativa que sintetizava toda a informação vital em apreço. Ao longo de todo o processo nunca deixei de ter um papel ativo, estando sempre pronta a responder às questões apresentadas pelos alunos. Uma vez que um dos alunos com NEE tem muitas dificuldades na leitura, aproximei-me dele e li-lhe em voz alta, para que depois pudesse compreender melhor a ler por si próprio, como necessitasse.

Depois de todos os alunos conhecerem a história e saberem o que era um texto dramático, questionei-os sobre o que seria um cenário, e qual a sua função numa dramatização. Várias respostas surgiram, parecendo que já tinham trabalhado este conteúdo recentemente, transmitindo respostas bem estruturadas. Sabendo eles o que seria um cenário, pusemos “mãos à obra”, para a construção do mesmo, relativo à história a trabalhar. Comecei por distribuir as personagens da história a cada um dos alunos/as. A primeira função seria cada aluno pintar e



decorar a personagem de acordo com as suas características físicas. Um dos alunos de NEE foi a personagem principal da história, sendo o Pai Natal. Os outros dois alunos de NEE, com mais dificuldades, e eu seriam os duendes. Eu e esses dois alunos fomos pintando os presentes das personagens, enquanto os outros colegas pintavam as respetivas personagens. Depois de todos terem pintado as suas personagens, fomos colocá-las no papel de cenário e procedemos a um ensaio. Neste ensaio tive em consideração alguns aspetos como a entoação, as pausas e o ritmo. “A leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. A interiorização dos diálogos, numa atividade verbal coletiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos autorreguladores do discurso interior da criança” (Sim-Sim, 2007, p.49).

Os alunos, sequencialmente, mencionaram: “queremos repetir”, mas a hora de almoço aproximava-se. Alguns deles levaram os guiões para lerem durante esse espaço de tempo.

Iniciei a aula da tarde relembrando o que havíamos feito de manhã, pois considero fulcral os alunos não avançarem sem primeiro rever o que foi tratado de manhã. Tal faz parte da minha rotina, questionando sempre “O que fizemos?”. Comecei por questionar um aluno NEE, que não soube responder detalhadamente. Foi auxiliado por um dos seus colegas, o que me deixou satisfeita.

Procedemos, de seguida, à dramatização da história. Reparei que todos eles estavam concentrados, como tal posicionei-me mais próxima dos alunos NEE, visto que eles iriam entrar em cena comigo.

A participação destes, na dramatização, correspondeu às minhas expectativas. Estas aulas dinâmicas proporcionam um maior espírito de

cooperação e partilha, daí que valorize, de forma muito especial, os trabalhos em grande grupo.

Trabalhar a expressão dramática é uma oportunidade para o exercício de novas habilidades, aquisição de competências e construção de atitudes e valores “ (...) A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o/os outro/os que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). Para além disso, “ (...) o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis *et al.*, 2009, p.21).

Por fim, e como consolidação de conhecimentos, os/as alunos/as procederam à realização de uma ficha de trabalho. Como um dos alunos NEE não tinha capacidades para realizar a ficha, propus-lhe que fizesse um desenho sobre a história abordada.

Com o passar do tempo, e com a minha prática letiva, fui-me apercebendo das vantagens, de os alunos de NEE estarem constantemente a participar nas aulas com os restantes colegas. Foi importante, tanto para os alunos NEE, como para os restantes, o que me deixou imensamente satisfeita, pois senti que estaria a efetuar um bom trabalho. As vantagens que encontrei para os alunos NEE, foram a assistência por parte dos colegas, as crianças cresceram e aprenderam a viver em ambientes integrados, e aprendendo junto com os seus colegas sem NEE, proporcionou-lhes aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Já quanto aos restantes alunos, verifiquei que entenderam que todos somos diferentes e, por conseguinte, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Viram também uma oportunidade para

participarem e partilharem aprendizagens e penso que houve uma diminuição de ansiedade face aos fracassos ou insucessos.

Portanto, hoje considero que realizar pedagogicamente a integração significa, seja no jardim-de-infância, na escola ou no trabalho, que todas as crianças e adultos brinquem/aprendam /trabalhem, de acordo com o seu nível próprio de desenvolvimento em cooperação com outro (Steinemann, 1994).

Gostei especialmente desta aula, pois consegui interligar as três áreas, (Português, Expressão Plástica e Expressão Dramática) e é sempre bom ver os/as alunos/as continuarem a trabalhar em conjunto com gosto e entusiasmo, incluindo nesse trabalho os alunos com NEE. É importante referir, que, inicialmente, senti algum receio em trabalhar este tema, pois poderia gerar muita confusão. No entanto, superou as minhas expetativas.

#### **4.2. A abordagem do valor da Cooperação**

Quando os alunos trabalham  
juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem  
e produzem um produto ou solução final  
comum, estão a aprender cooperativamente.  
Quando os alunos trabalham cooperativamente  
«percebem» que podem atingir os seus objetivos  
se e só se os outros membros do grupo também  
atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo.  
(Dees,1991)

Um dos problemas presentes no meu estágio prendeu-se com uma questão fulcral: “Será que é produtivo trabalhar em pequenos grupos?”

Aquando da minha observação, questionava-me a mim própria: “De que forma poderei trabalhar com eles em grupo?”, “Será produtivo trabalhar em grupos de dois elementos?”, “E em grupos de cinco elementos?”

Nas minhas práticas letivas tentei adotar a melhor estratégia para que a turma obtivesse sucesso.

De entre as várias aulas que trabalhámos em grupo, destaquei uma delas que a seguir irei descrever, remete-nos para a 7ª semana de estágio, mais propriamente, o dia 10 de dezembro de 2012, sendo uma aula de matemática, mas que, foi uma continuação da aula da manhã.

Nesse dia, optei por promover a interdisciplinaridade entre as diversas áreas, começando de manhã com o português, e à tarde seguindo o mesmo fio condutor, mas remetendo para a área da matemática.

O conteúdo da aula foi organização e tratamento de dados, tendo como tema principal “Situações Aleatórias”. Decidi trabalhar este tema com base num texto que havia explorado de manhã, “O Sapateiro e os Duendes”. Numa primeira fase, como habitualmente faço, questionei os alunos sobre o que estivemos a trabalhar de manhã.

De seguida, como introdução da temática, comecei por abordar as palavras-chave o que será um “acontecimento certo”, “acontecimento muito provável”, “acontecimento pouco provável” e “acontecimento impossível”, recorrendo a exemplos do dia-a-dia. “No 1.º Ciclo, os contextos desempenham um papel particularmente importante, em especial os que se relacionam com situações do quotidiano, devendo ser escolhidos de modo cuidadoso, uma vez que servem de modelos de apoio ao pensamento dos alunos. Neste ciclo, resolver problemas constitui um ponto de partida para a abordagem de conceitos e ideias matemáticas e funciona como um suporte para o seu desenvolvimento e aplicação” (Ponte *et al.*, 2007, p.29).

Uma vez compreendidas as palavras-chave, propus-lhes uma nova atividade. Pedi-lhes para imaginarem que eu seria o Sapateiro (personagem principal da história explorada da parte da manhã) e apresentei-lhes um saco onde disse que se encontrariam objetos. Questionei-

os acerca do conteúdo do saco. Acertadamente responderam à questão, dizendo que eram sapatos (amarelos, castanhos e verdes).

Posto isto, chamei um aluno ao acaso para colocar todos os sapatos dentro do saco e misturá-los. Questionei, de seguida “Qual será o acontecimento certo?”, “Qual será o acontecimento muito provável?”, “Qual será o acontecimento menos provável?”, e por fim, questionei se poderia sair um sapato azul?” Os/as alunos/as reconheceram de imediato que tal acontecimento seria impossível dado não existir nenhum sapato azul no saco.

A próxima tarefa consistiu em formarem pequenos grupos, ou seja, grupos de três elementos, sendo que em cada grupo estaria um/a aluno/a menos bom, um aluno/a médio e um aluno/a bom. Segundo Fontes e Freixo (2004), é importante que a aprendizagem mova uma cooperação entre alunos e não uma competição ou uma aprendizagem individual. Ainda segundo estes autores, a aprendizagem cooperativa não tem uma perspetiva única mas vai-se clarificando segundo diversas investigações (Johnson & Johnson 1999; Cohen (1994); e Mir e outros (1998). Também para nós o exercício deste processo de ensino e de aprendizagem não se mostrou simples, mas resultou. Inicialmente senti algum receio que tal tarefa não fosse bem-sucedida, mas verifiquei, com o desenrolar da aula, que a opção pelo trabalho de grupo e a forma de organização foi a mais adequada. O objetivo foi fazer com que os/as alunos/as, divididos por grupos, respondessem a uma situação problema relacionada com o “Sapateiro e os Duendes”. A ficha de trabalho de matemática continha vários problemas e cada grupo teria de responder corretamente às questões. No entanto, existiam regras, como era o caso, de, em cada grupo existir um porta-voz, (aluno/a menos bom), sendo que caberia a este apresentar, aos restantes grupos, a sua situação problema e explicar aos seus colegas como chegou

àquele resultado específico. Para esta aula os objetivos gerais foram: resolver problemas em contextos matemáticos e não matemáticos, pondo em prática estratégias variadas; raciocinar matematicamente, formulando e testando conjecturas, explicando processos e ideias e justificando resultados, e ainda, comunicar oralmente e por escrito, recorrendo à linguagem natural e matemática, interpretando, expressando e discutindo resultados, processos e ideias matemáticas.

Para este trabalho, foi fundamental a partilha e cooperação, pois o trabalho cooperativo promove a dimensão social da aprendizagem da Matemática e um ambiente onde há pouco espaço para a competição e muito para a interação entre os alunos. Além disso, os problemas matemáticos são ideais para a discussão em grupo, pois as suas soluções podem ser demonstradas e os alunos podem mostrar aos outros a lógica dos seus argumentos.

Foi-lhes cedido algum tempo para a resolução da ficha de trabalho, no entanto, ia circulando pelos grupos, questionando-os frequentemente acerca de alguma dúvida e observando se todos trabalhavam. O que me impressionou desde logo foi a preocupação que o aluno/a menos bom tinha em perceber como se chegava ao devido resultado. Procurava saber, junto do aluno/a médio e do aluno/a bom, mostrando um grande interesse e motivação. Por outro lado, o/a aluno/a médio procurava esclarecer dúvidas com o aluno bom, para poder transmitir as suas ideias ao aluno/a com maiores dificuldades, ou seja, existia por parte dos grupos uma grande cooperação e espírito de ajuda. “Ser capaz de formular e testar conjecturas constitui um aspecto importante do raciocínio matemático”. Por isso, “ (...) o professor desempenha um papel fundamental neste processo através das questões que coloca, das pistas que fornece e do modo como

estimula e incentiva os alunos, transmitindo-lhes confiança nas suas capacidades” (Ponte *et al.*, 2007, p. 30).

No final, o porta-voz de cada grupo explicou o seu raciocínio e encontrava-se apto a receber questões, e a partilhar ideias dos restantes grupos. Como é referido no NPMEB “ (...) A comunicação, oral e escrita, tem um papel essencial na aprendizagem da Matemática, contribuindo para a organização, clarificação e consolidação do pensamento dos alunos. Estes devem ser incentivados a exprimir, partilhar e debater ideias, estratégias e raciocínios matemáticos com os colegas e com o professor” (Ponte *et al.*, 2007, p. 30).

Deste modo, tentei que todos exprimissem as suas ideias e que se criasse um debate na sala de aula promovendo um ambiente de aprendizagem diferente. O meu papel foi decisivo, visto que coloquei sempre questões, ajudando-os e orientando-os no sentido de melhor se exprimirem, desenvolvendo assim o seu raciocínio matemático, citado nas NPMEB “ (...) a capacidade de raciocinar matematicamente desenvolve-se através de experiências que proporcionem aos alunos oportunidades que estimulem o seu pensamento. Para isso o professor deve colocar frequentemente questões como, Porquê? Porque será que isto acontece? Respondendo, procura-se que os alunos expressem e desenvolvam as suas ideias e o clarifiquem e organizem os seus raciocínios” (Ponte *et al.*, 2007, p. 30).

Esta aula foi muito dinâmica e produtiva, destacando-se a partilha de ideias e o interesse de todos os elementos do grupo. Para mim foi muito marcante esta aula, pois é com a prática que nos apercebemos de como vamos evoluindo ao longo do nosso estágio. Inicialmente tive receio de utilizar esta estratégia, no entanto, hoje penso que estas são aulas muito produtivas onde os alunos aprendem, existindo cooperação entre os

mesmos. Segundo (Johnson & Johnson (1990), “Trabalhando cooperativamente os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais, além de que os conceitos matemáticos são melhor apreendidos como parte de um processo dinâmico em que os alunos interagem. Além disso a resolução de problemas em matemática é uma atividade interpessoal implica falar, explicar, discutir; os alunos sentem-se mais à vontade para fazê-lo em pequenos grupos do que perante toda a turma”. Esta última questão realça a dimensão geral do grupo e o nº ideal de elementos com menor desenvolvimento.

Ainda, neste processo de ensino e de aprendizagem, um dos elementos importantes é a existência de regras, para além de outros, como clarificação e a otimização da autogestão do grupo e de cada um em particular. Numa turma de 13 alunos, a minha experiência indicou-me o número 3 como número ideal de elementos para trabalhar em grupo. Por um natural desempate os processos de decisão de grupo são facilitados pelo número ímpar de elementos.

Com esta aula aprendi imenso, e posso concluir que o trabalho de grupo pode ser um método eficaz para motivar os/as alunos/as, encorajar a aprendizagem ativa e desenvolver capacidades críticas, comunicativas e de decisão.

Como aprendizagem profissional também percebi claramente o papel do professor na organização e estruturação dos grupos. Este deve ser de tal forma que se evite a formação quer de grupos homogêneos, quer de grupos demasiado discrepantes quanto às capacidades cognitivas dos seus elementos.



## **5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação**

Toda a prática profissional passa por um processo evolutivo que faz parte da própria construção humana. Assim, com a realidade vivenciada *in loco*, podemos ir melhorando e evoluindo enquanto profissionais. Como será facilmente perceptível só refletindo sobre as nossas estratégias e as nossas metas a curto, médio-longo prazo poderemos evoluir num caminho adequado às exigências do dia-a-dia.

A minha evolução, enquanto professora, passou desde o primeiro dia por ser extremamente crítica e exigente comigo própria, recorrentemente questionando-me, se as estratégias adotadas serviriam, de forma adequada, para o interesse dos alunos.

Apesar de não ter tido uma colega de estágio, a verdade é que criei, com a professora orientadora cooperante, um espírito de partilha de ideias e de reflexão acerca da minha planificação. Assim, todas as terças feiras, depois das aulas reuníamo-nos, na tentativa de que, em cada dia, pudesse fazê-lo de forma constante e articulada.

Assim sendo, destaco o contributo vital desempenhado pela professora orientadora cooperante, incansável no auxílio prestado. Ajudou-me a deslindar detalhes, que de outra forma me poderiam ter passado em claro. Devido ao seu papel interventivo puderam desse modo ser atempadamente trabalhados, por forma, a aperfeiçoá-los.

Sendo verdade que efetuei reflexões pós- aula em conjunto com a orientadora-cooperante, aferindo o rigor científico e metodológicos dos conteúdos lecionados e a assimilação e significativa ade das aprendizagens para os diferentes alunos, não menos verdade é o facto de ter mobilizado nas planificações seguintes as aprendizagens profissionais decorrentes das reflexões pós-aula anteriores, nomeadamente, pretendi de

forma regular antecipar a adequação dos conteúdos, aos conhecimentos prévios dos alunos projetar as estratégias que do ponto de vista motivacional promovessem aprendizagens mais significativas.

Poderei hoje afirmar que a componente reflexiva pela qual pautei a minha formação enquanto estagiária, contribuiu de forma determinante para a minha evolução pessoal, pois senti que fui melhorando metodologias, nomeadamente, o trabalho cooperativo, este além de se ter revelado importante para os alunos ao nível das suas aprendizagens e atitudes, permitiu-me desenvolver competências profissionais de organização e gestão dos grupos tendo em vista a promoção das aprendizagens de todos. Globalmente, enquanto futura professora, consciencializei com maior precisão a minha função enquanto professora de 1.º e 2.º CEB, que é a de fazer aprender *crianças*. Este *fazer aprender* implica, por parte do professor para além do saber científico e didático, o conhecimento de como as crianças aprendem e tornam ou não a aprendizagem significativa. Foi com base na tomada de consciência do que é fazer aprender no 1.º ciclo, que desenvolvi ao longo do estágio um conjunto de saberes e de competências. Assim, sinto-me agora, mais conhecedora e disponível para interpretar as dificuldades de aprendizagem dos alunos nesta faixa etária e, com mais facilidade as adversidades, dado que reconheço mobilizar agora, mais facilmente as competências técnicas e pessoais requeridas.

Globalmente reconheço-me, mais confiante e intelectualmente preparada, tendo também presente que este é apenas o início da caminhada, que almejo percorrer.

### **Capítulo III:**

#### **Prática profissional no 2.º Ciclo do Ensino Básico**



## **As transições da Educação 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo**

Ao longo da vida, pessoal e profissional, o indivíduo depara-se com inúmeras situações de transição, encontrando-se constantemente em momentos de mudança, de inovação e progressão que nos fazem assim evoluir e tornar-nos bons cidadãos. Igualmente, os alunos, na passagem do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo, encontram-se em constantes transições. A transição sugere, assim, uma ideia de mudança e de adaptação, perante as quais, neste caso, o aluno/a tem de acionar mecanismos de resposta que permitam o ajuste à nova situação.

E se isso se aplica às transições em geral aplica-se com maior acuidade às transições escolares. É certo que a transição,

(...) caracteriza-se por um grande desafio, uma vez que com ela os jovens são levados a enfrentar uma nova estrutura de escola, uma nova organização de sala de aula e outras estratégias de ensino. (Mac Iver & Epstein, 1993, p.519)

### **1. Organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional no 2.º CEB**

O Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro veio institucionalizar um novo modelo de formação de futuros educadores/professores para a educação dos 0 aos 12 anos.

Assim, o mestrado, em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos, encontra-se integrado no 4.º perfil do referido diploma, que vem dar sequência à licenciatura em Educação Básica, (EB), cuja duração é de três anos. Este quarto perfil habilita para a docência no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

Encontram-se, ainda, definidos outros perfis para a EB, nomeadamente, a Educação Pré-Escolar (apenas necessários 60 créditos para obter o título de mestre); 1.º CEB (apenas necessários 60 créditos para obter o título de mestre); Educação pré-escolar + 1.ºCEB (90 créditos para obter o título de mestre);

A Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa compõe uma das principais áreas de ensino e aprendizagem no 2.ºano de mestrado. Esta centra a sua formação em quatro disciplinas do 2.ºCEB, bem como na prática de ensino supervisionada, cujo principal objetivo é garantir condições de profissionalização e preparar os seus futuros/as professores/as, ainda em formação, para a sua prática profissional. Para além do estágio curricular, que tem a duração de 150 horas, esta unidade curricular tem ainda, ao nosso dispor, um seminário realizado semanalmente (90 horas) na Escola Superior de Educação de Coimbra, conduzido pela docente responsável na área específica.

A disciplina de Prática Educativa envolve a articulação de todas as áreas sendo uma mais-valia para qualquer futuro professor, promovendo uma integração de saberes, proporcionando condições de formação teórica e prática suscetíveis de habilitar à reflexão e fundamentação de práticas educativas de qualidade.

### **Seminário de Análise e Reflexão de Práticas**

Como já foi referido anteriormente, o seminário ocorreu semanalmente, tendo uma duração de 90 horas semanais com os quatro apoios dos supervisores da ESEC. Este graças ao coordenador pedagógico visou, fundamentalmente, apoiar os/as alunos/as no desenvolvimento de um conjunto de atividades de Estágio, desde o levantamento das necessidades/problemas até à organização de projetos

de intervenção educativa, identificando situações singulares, propondo respostas educativas contextualizadas, partilhando e refletindo criticamente sobre as suas práticas, no sentido de as melhorar.

Ainda, no âmbito deste seminário, foi promovida a capacidade dos/as alunos/as utilizarem os saberes teóricos na resolução dos problemas encontrados, bem como na reflexão sobre a realidade, que conduziram a um repensar contínuo e integrado das suas práticas, permitindo um desenvolvimento gradual, que nos capacitou para lidar com a diferença e desenvolver pedagogias diferenciadas, bem como para trabalhar com outros agentes educativos.

### **Estágio**

De acordo com o Decreto-Lei nº 42, de 22 de fevereiro de 2007, a habilitação profissional para a docência pressupõe a observação e cooperação em situações de ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio profissional, objeto de um relatório final.

Neste sentido, o estágio desenvolveu-se nos quatro domínios científicos em que este mestrado prepara para a docência: Ciências Naturais; História e Geografia de Portugal; Matemática e Português.

Em termos formativos, o Estágio conduziu cada aluno/a ao diagnóstico da situação em que se encontrou a estagiar, à formulação de um projeto pessoal de estágio, onde se explicitaram e conjugaram as ações educativas intencionais e contextualmente relevantes, bem como à avaliação da intervenção desenvolvida.

A organização das atividades de estágio, incluíram três componentes, interdependentes no âmbito do desenvolvimento profissional, mas com um traço comum a todas elas no que respeita aos

objetivos e tarefas desenvolvidas: planificação/ estruturação das aulas; experimentação/condução das aulas e reflexão pós- intervenção.

A componente supervisionada pelas professoras orientadoras cooperante, procurou o desenvolvimento de competências de intervenção, bem como o desenvolvimento da identidade profissional, através do exercício da docência neste ciclo de ensino. Esta componente formativa, envolveu três momentos cruciais: o conhecimento da professora estagiária no contexto de intervenção de três semanas destinadas à observação de cada turma e do trabalho pedagógico realizado com o auxílio dos orientadores cooperantes; um segundo momento diz respeito à intervenção supervisionada e um terceiro à presença, no 2.º CEB, e discussão conjunta com o/os supervisores da ESEC. Ao longo de todo este processo, os colegas de estágio observavam-se uns aos outros, para posteriormente salientarem as críticas construtivas, aprendendo mutuamente.

De acordo com o protocolo estabelecido com a ESEC, os professores orientadores cooperantes colaboraram também no processo formativo, prestando auxílio aos alunos estagiários de forma a que fossem atingidos os objetivos da componente de Estágio.

De um modo geral, o estágio permitiu a reflexão sobre a prática de sala de aula e sobre a aprendizagem do/a estagiário/a em diferentes situações pedagógicas, bem como na discussão e resolução de situações problemáticas identificadas ao longo deste percurso.

### **Gestão do tempo**

Seminário de Análise e Reflexão de Práticas – 90 horas.

Estágio – 150 horas



## **2. Caraterização do Contexto de Intervenção**

Neste capítulo, irei expor o contexto educativo do centro de estágio onde tive o privilégio de realizar a prática pedagógica no 2.º CEB.

Todas as informações foram retiradas com recurso ao Regulamento Interno, bem como, do Projeto Educativo (PE) da respetiva instituição de ensino. Não menos importante mencionar que algum material foi disponibilizado gentilmente pelos/as professores/as orientadores/as cooperante/es.

### **2.1. Caraterização da Escola**

“...A escola, torne-se cada vez mais, numa passagem obrigatória para o “êxito da vida.”

(Detry & Cardoso, 1996, p. 73)

#### **2.1.1. Meio envolvente**

Uma das partes importantes deste relatório corresponde ao estudo da instituição. É nas escolas que as crianças passam grande parte do seu dia e, por isso, devem ser espaços agradáveis, bem equipados, seguros e promotores de uma verdadeira aprendizagem!

A instituição onde efetuei o estágio é um estabelecimento de ensino público, em cujas instalações funcionam a escola desde o ano de 1972, sendo atualmente, a sede do agrupamento desde 2003/2004. O agrupamento, para além dos cursos de formação curricular, fomenta projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal com o objetivo de facilitar a existência de aprendizagens

diversificadas, bem como o acesso a recursos documentais e tecnológicos, complementares ao estudo na sala de aula.

A escola localiza-se no centro de Coimbra, mais propriamente acima da margem direita do Rio Mondego, pertencendo à freguesia de Santo António dos Olivais, a maior freguesia da região Centro.

Relativamente à tipologia do edifício, caracteriza-se por uma instituição já antiga, no entanto, tem vindo a sofrer remodelações, tendo as condições necessárias para o seu funcionamento.

A escola localiza-se, assim, numa zona central, na qual encontramos predominantemente moradias e prédios. No meio que circunda a escola, num raio de 200 metros, podemos encontrar entre outras: moradias, prédios, bancos, cafés, mini mercados, galerias, polícia.

No que diz respeito a jardins e zonas de lazer, quase não existem na zona da instituição. Também não existem perto da escola, museus, monumentos, bibliotecas, cineteatros, entre outros espaços que poderiam ser explorados pelos/as professores/as.

No entanto, o facto de esta se encontrar numa zona urbana central, torna possível, um fácil acesso a estes locais, embora necessitem de transporte. Considero que a escola acarreta consigo a vantagem de se encontrar no centro da cidade. Contudo, uma das desvantagens prende-se com o facto já mencionado, de não existência, perto da escola, jardins e/ou espaços verdes.

Tal como afirma Bronfenbrenner (2002, p. 18) “(...) não importa apenas o ambiente real em que as crianças estão inseridas mas também a forma como este é, por elas, percebido, no sentido de se tornar facilitador de desenvolvimento”.

### **2.1.2. População escolar e recursos humanos**

Nesta escola, o número de alunos/as por turma, varia consoante o ano de escolaridade em que se encontram.

Existem, dois ciclos de ensino, o 2.ºCiclo (5.º e 6.ºanos) e o 3.ºCiclo (7.º, 8.º, 9.º anos). Segundo os dados estatísticos, pode-se concluir que o 5.ºano de escolaridade é composto por diversas turmas, nomeadamente, a A, B, C, D, E, F e G, sendo que a turma menor tem 20 alunos e a turma maior tem 29 alunos. Por outro lado, no 6.º ano as turmas são a A, B, C, D, E, F, G e H, sendo a turma maior a B, com 25 alunos e a menor a F com apenas 19 alunos. No 3.ºCiclo, as turmas são mais reduzidas. Na sua totalidade estudam, aproximadamente 690 alunos/as.

Relativamente ao corpo docente, existem, aproximadamente 127 professores/as nesta instituição, incluindo alguns a lecionar uma instituição fora do Ensino Formal habitual. Para além destes professores existem nesta escola três docentes de Necessidades Educativas especiais (NEE) e ainda o Pessoal Não Docente que é constituído por 42 elementos, distribuídos por Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais, Psicólogos e terapeuta da fala.

Esta instituição, tem ainda uma direção composta por um diretor. As suas funções podem ser descritas por Azevedo (2003, p. 83) “ A um diretor de escola deve exigir-se que, além de ser um bom gestor, seja um bom líder da comunidade escolar, que esteja permanentemente preocupado a incentivar as equipas de trabalho e a melhorar continuamente a qualidade da educação. Este gestor e líder tem de saber edificar equipas e definir orientações com a colaboração dessas equipas, ter autoridade e poder para tomar decisões e saber conduzir a instituição

educativa para uma melhoria permanente”. É, ainda, composta por uma subdiretora e três adjuntas.

Torna-se, importante, mencionar os apoios logísticos à comunidade discente, existindo assim uma secretaria, um bar para os alunos, uma papelaria, uma reprografia, uma biblioteca bem como um refeitório onde todos os alunos poderão almoçar. Quanto ao horário de funcionamento da escola, os assistentes operacionais são os responsáveis pela sua abertura, abrindo as portas por volta das 8h00, e encerram por volta das 19h.

Os alunos pertencem a níveis socioeconómicos muito diversificados. Pôde-se considerar que a sua maioria tem um nível socioeconómico médio-alto, e paralelamente, níveis bastante positivos ao nível do rendimento escolar, segundo o PE.

### **2.1.3. Estruturas físicas e recursos materiais**

A arquitetura desta instituição de ensino é constituída por seis blocos, o A, B, C, D, E e F, cinco dos quais destinados à prática letiva e o outro destinado aos serviços administrativos e demais órgãos de gestão. Nele funciona, igualmente, uma das duas bibliotecas escolares (BE) deste agrupamento. Estas constituem uma unidade funcional e encontram-se organizadas em áreas funcionais, cuja definição decorre do papel e missão das bibliotecas escolares. Existem limitações de espaço e condicionalismos de localização que interferem, quer com a organização das áreas acima citadas, quer com o seu funcionamento. A Escola, e ainda, composta por um pavilhão gimnodesportivo e um polivalente.

Dentro da área da escola encontra-se um refeitório onde são servidos os almoços a todos os alunos, uma sala de professores, uma sala

destinada a alunos NEE, uma sala destinada somente à direção de turma, uma secretaria, WC, gabinete da direção e papelaria/reprografia.

No seu exterior pode-se encontrar um campo de jogos /futebol, corredores/telheiros dando acesso a todos os blocos. Também, no exterior, encontra-se um gradeamento de proteção que evita a entrada de estranhos e a saída dos alunos.

### **3. Caraterização das turmas**

O estágio envolveu a lecionação de quatro turmas diferentes, envolvendo, igualmente, anos de escolaridade diferentes, (5.º e 6.º anos). Pelas direções de turma e pela experiência com estas turmas, se passará a descrever as suas seguintes caraterizações.

#### **3.1. Turma 5.º F**

A turma era composta por 30 alunos, dos quais 15 eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino. As idades dos alunos variavam entre os 9 e 11 anos.

Não existiam alunos ao abrigo do D.L nº. 3/2008 de 7 de janeiro, no entanto encontrava-se um aluno repetente na turma. Todos eles residiam no centro de Coimbra e concelhos limítrofes.

No que concerne ao agregado familiar dos alunos, consta-se que a maioria dos alunos vive com os pais e irmãos. Esta realidade é muito benéfica, pois a socialização “ (...) consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade” (Pinto, 1997, pág. 45). As idades

dos pais situam-se entre os 37 e os 58 anos e as das mães entre os 32 e os 52. No respeitante às suas habilitações literárias, de entre o total de pais e mães, verifica-se que vinte e um têm um grau superior, seja uma licenciatura, um mestrado ou um doutoramento.

A turma era constituída por alunos com diferentes capacidades, verificando-se dois casos que revelam algumas dificuldades de aprendizagem.

### **3.2. Turma 6.º B**

A turma era composta por 25 alunos, dos quais 17 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino. As idades dos alunos/as eram compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Existia um aluno ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, demonstrando dificuldades ao nível das aprendizagens.

A maioria dos alunos/as vivia em Coimbra e arredores, sendo que o que vive com maior distância é o aluno de Paralela de Lorvão.

A maioria dos pais e mães destes alunos, possui o Ensino Superior, sendo que nenhum deles tinha apenas o Ensino Básico.

A turma era, na sua generalidade, heterogénea ao nível dos ritmos de aprendizagem/aproveitamento. No entanto, as principais dificuldades diagnosticadas são: a falta de hábitos de trabalho e métodos de estudo; verificou-se muitas vezes a ausência de material escolar por parte de alguns alunos; manifestavam algumas dificuldades de compreensão/interpretação de dados/ ideias; estava patente também a falta de capacidade de relacionar conhecimentos.

### **3.3. Turma 6.º D**

Nesta turma não existiam alunos/as repetentes, no entanto, havia dois alunos ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

A turma era composta por 22 alunos. Na sua maioria, viviam relativamente perto uns dos outros frequentando os mesmos espaços e vivências (18 alunos residentes em Coimbra), no entanto, posso salientar que existiam 2 alunos da zona de São Mamede, 1 aluno de Semide e 1 outro aluno de S. Martinho de Árvore. Foram diagnosticadas na turma dificuldades ao nível do Português (expressão escrita e ortografia).

Relativamente às suas disciplinas favoritas salientam-se a Educação Física, Matemática, e História e Geografia de Portugal. Quanto às atividades que mais gostam de praticar nos tempos livres, a turma dá maior destaque à prática do desporto, ver televisão, jogar computador, ler, desenhar e pintar. As profissões dos pais dos alunos são diversificadas, abrangendo profissões com prestígios sociais variados, e as implicações económicas são análogas. É uma turma repleta de alunos alegres, dinâmicos e bastante comunicativos.

### **3.4. Turma 6.º H**

O 6º H é uma turma do ensino articulado de educação musical e, por esta razão, o critério para a constituição do grupo foi a opção curricular, sendo os alunos provenientes de diversas turmas.

O currículo é adaptado é regulamentado pela portaria nº 691 / 2009. Os alunos não têm a disciplina de Educação Tecnológica e não têm a área curricular de Formação Cívica, nem a disciplina de Educação Musical. Em contrapartida, frequentam as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto. Nesta escola, além da disciplina de

Instrumento, que é lecionada nas escolas especializadas, o Conservatório Regional de Coimbra e a Escola de Música S. Teotónio.

A turma era constituída por 21 alunos/as, sendo 10 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os 10 e 11 anos.

Não existiam alunos/as repetentes, no entanto, existia um aluno ao abrigo do Decreto-lei – 3/2008 de 7 de janeiro e um outro, que foi referenciado e cuja situação se encontrava em processo de avaliação.

A totalidade dos alunos não residia a mais de 20 minutos da escola. Na sua maioria, viviam em agregados de pequena dimensão, tendo apenas um irmão. As famílias adotavam, as formas de estar mais comuns nas sociedades contemporâneas. A esmagadora maioria dos pais e encarregados de educação frequentou estudos superiores e trabalha no setor dos serviços. Pode dizer-se que possuíam um elevado estatuto sociocultural, a avaliar pelos elementos referidos, pelo que os alunos podem contar com um bom ambiente doméstico e um acompanhamento das suas atividades escolares.

Os alunos tinham elevadas expetativas pessoais e profissionais, ambicionando carreiras nos mais variados domínios, quase todos exigindo formação a nível superior.

#### **4. Fundamentação das práticas (Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal)**

Ao longo de todo o percurso de prática educativa existiram momentos que, de certa forma, me marcaram, momentos, esses que não poderei deixar de os partilhar. Apresentarei, de seguida, os quatro momentos distintos da minha prática pedagógica: as intervenções em



Português, Matemática, Ciências Naturais, e História e Geografia de Portugal.

#### **4.1. Português**

A aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam. (Reis, 2009, p. 12).

##### **4.1.1. Fundamentação das minhas práticas**

Em Português não podemos dissociar a leitura, a escrita e o conhecimento da língua. Estas foram as minhas bases de trabalho para promover o sucesso dos alunos. Como instrumento de trabalho, considerei vital o recurso às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012). Neste sentido, os domínios que lectionei passaram pelo desenvolvimento da Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e à Gramática.

Sendo certo que o papel do professor vai muito além da preparação de uma aula, de lecionar determinados conteúdos, ele deverá sempre transmitir valores socialmente válidos que se traduzam numa melhoria comportamental.

Hoje em dia encontra-se muito em voga a ideia de que cada vez menos se praticam hábitos de leitura, pois existe uma panóplia de outros recursos que prendem a atenção das crianças. No entanto, é possível referir que todas estas atividades, como a televisão e jogos, requerem a leitura. Apesar de isso não representar qualidade de leitura, a verdade é que esta está presente num sem número de situações, daqui decorrendo

que seja vital um correto incentivo às práticas de leitura mais direcionadas para o seu desenvolvimento. Segundo Inês Sim-Sim (2006, p. 7), “ Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem, seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. (...) O desejo de ler é a consequência lógica da descoberta da função do registo escrito”. A leitura pode, assim, ser considerada mais do que um ato mecânico de decifrar signos gráficos.

Tive, pois, a possibilidade de abordar alguns tipos de textos, como o poético, o narrativo e o dramático, de forma a estimular nos alunos a leitura. Não só incuti a leitura, mas tudo o que ela envolve. Para a compreensão de textos, a pontuação, por exemplo, tem o condão de proporcionar uma mudança paradigmática. O autor Krasher (2004, p. 77) diz-nos que a correta “ (...) seleção de textos, a inflexão, o ritmo, a intensidade, o silêncio, a cadência, a emoção e a encenação, podem ter o condão de seduzir e prender os alunos à leitura”.

Para além da leitura, que se traduz na conjugação de palavras num dado texto, é fundamental que os alunos saibam o que significa cada palavra individualmente, para que, desta forma, ao elaborarem os seus próprios textos, as palavras escolhidas simbolizem o que verdadeiramente pretendem transmitir.

Assim sendo, caberá ao professor um papel determinante por forma a cativar e estimular os seus alunos nestes domínios do saber. Num primeiro contacto com os alunos, uma das minhas atenções focou-se na observação. Através dela pude escolher a metodologia que melhor se adequava ao nível de desenvolvimento daqueles alunos e às características do meio em questão. Segundo as palavras de A. Estrela (1984, p. 28) o/a observador/a “ (...) deverá ser capaz de recolher e organizar

critérios a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação”.

Após o que acima mencionei, durante a minha intervenção, na disciplina de Português, explorei diversos tipos de textos visando não só que, a compreensão da mensagem pelos alunos como, igualmente, se debruçassem na demanda dos significados ocultos das palavras. Tentei sempre incutir neles a ideia de que uma palavra transporta diversos significados, sendo, por vezes, intenção do autor camuflar o seu verdadeiro sentido.

Ao abrir novos horizontes aos alunos, tive sempre como base a motivação dos mesmos. Conseguir motivar o aluno não é tarefa fácil, mas um/a bom/a professor/a conseguiu-lo-á, ao criar uma dinâmica na sala de aula, apostando na clareza na exposição dos seus conteúdos e no domínio dos mesmos. É também importante o controlo da sala de aula, assegurando o correto uso da linguagem científica e, acima de tudo, transparecer segurança. Estes foram assim alguns dos aspetos que tive sempre em consideração para manter os alunos cativados, pois “o interesse é contagioso, e quanto mais demonstrarmos nosso interesse pela matéria, mais provável será que despertemos o interesse dos alunos” (Derville, 1976, p. 36).

No entanto, somente estes aspetos não são suficientes, como pude constatar com a minha intervenção. Outro aspeto a salientar foi a utilização de diversos recursos materiais/informáticos, que me propus utilizar na sala de aula com os alunos, nomeadamente *PowerPoint*, fichas de trabalho, imagens, construção de materiais alusivos ao tema em questão. Constatei que para além de serem um contributo à aprendizagem do aluno, o professor terá de saber utilizá-los. A escolha do material a ser utilizado deve obedecer para além do aspeto desafiador e de interesse, ao

grau de desenvolvimento do aluno, pois “ (...) das importantes funções do professor é a de selecionar as experiências de aprendizagem e organizar o material a ser aprendido” (Seagol, 1978, p. 121).

Apesar disso, não deixei de parte o manual escolar, pois este funcionou como um guia facilitador. Tal como afirma José Morgado (2004, p. 36),

Parece tornar-se irrefutável a preponderância que os manuais escolares têm tido no quotidiano educativo de docentes e estudantes, não só por se relevarem instrumentos de trabalho vistos por muitos como auxiliares importantes da prática pedagógica, mas também por serem considerados um meio facilitador da aprendizagem dos alunos.

No entanto, não só o utilizei para selecionar tarefas, mas também numa escolha minuciosa de textos, que achei pertinentes para desenvolver determinado conteúdo.

Não menos importante é referir o contributo que os trabalhos de grupo tiveram na sala de aula em que lecionei. Na perspetiva do Movimento de Escola Moderna (MEM), a cooperação como processo educativo em que os/as aluno/as trabalham juntos (em pequenos grupos ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (Niza, 1998, p. 4).

Na verdade, obtive resultados muito positivos, pois ao fazer grupos de pequenos elementos, os alunos partilhavam ideias entre si, fomentando, ainda, a cooperação e o espírito de entreajuda. A cooperação é fundamental neste nível de ensino, pois os alunos partilham entre si as ideias e aprendem cooperativamente “ (...) num processo dinâmico de

internalização de comportamentos sociais partilhados” (Fernandes, 1997, p. 563).

Ao longo de toda a minha intervenção, tive sempre em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, quando introduzia determinada temática levantava um conjunto de questões acerca do assunto que iria abordar para prever o que estes realmente sabiam. O objetivo principal era confrontar o que os alunos à partida sabiam, com as suas reconstruções, que detinham no final da aula.

No decorrer de uma aula, apelei ainda à interdisciplinaridade, uma vez o texto em apreço “A minha doce juventude”, dos autores Antonio Tello e Joana A. Boccardo, abordava a juventude de um pintor muito conhecido Leonardo Da Vinci. Deste modo, ao introduzir imagens desta figura histórica, interliguei-a com a disciplina de História e Geografia de Portugal. Dou grande relevância à interdisciplinaridade na sala de aula, pois ao fomentá-la os/as alunos/as promovem um enriquecimento significativo, tornando-se pessoas criativas, questionadoras, críticas, comprometidas com as mudanças e não com a reprodução de modelos. A interdisciplinaridade, para Piaget, aparece como “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco” Piaget (citado por Olga, 1993, p. 10).

As aulas, que lecionei no âmbito do Português, por norma, tinham um objetivo comum: tentar cumprir uma sequência lógica que planeava para todas as aulas, consistindo do trabalho com os alunos, sobre a leitura, a gramática e a produção escrita. Praticamente em todas as aulas, consegui cumprir esta meta, o que me deixou bastante satisfeita.

Toda a minha intervenção traduziu-se inevitavelmente no afloramento de capacidades latentes no ensino pela descoberta, tendo

sempre em consideração a metodologia mais adequada ao ritmo das aprendizagens dos alunos.

#### **4.1.2. Reflexão sobre as minhas práticas**

Sendo o português a minha língua materna, abordei esta disciplina com uma dupla carga emotiva. Ao longo da minha intervenção, fui gradualmente desenvolvendo estratégias de adaptabilidade por forma a responder, quer às necessidades individuais, quer às coletivas. Desta forma, recorri a novas estratégias com o intuito de beneficiar os alunos, proporcionando-lhes novos métodos de aprendizagem, de modo a mantê-los estimulados.

Jamais esquecerei a primeira aula de português. Tenho bem presente o que senti antes de a aula se iniciar, pois até então nunca havia lecionado em 2.º Ciclo, “Muitos professores encaram as suas primeiras experiências de ensino com grandes receios. Será que os alunos vão prestar atenção? Será que a minha aula vai resultar? Será que os alunos vão compreender os conceitos?” (Ponte e Serrazina, 2000, p. 16).

Comecei por abordar o texto poético, mais concretamente o poema “Mãos frias, Coração Quente”, do autor Augusto Gil. Segundo J. Franco (1999, p. 16), a poesia pode ser um elemento importante para o desenvolvimento, não só das capacidades de leitura e escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio afetivo que facilitem o envolvimento da criança no seu próprio mundo, marcado por um passado reconhecido, motivador do empenho na construção de um humanismo corajoso, solidário e livre.

Inicialmente, procedi à leitura em voz alta e com a devida entoação, prendendo de imediato a atenção dos alunos. Procurei em todas as aulas partir dos conhecimentos prévios dos alunos e esta aula não foi,

pois, exceção. Considero que ao analisar o texto poético de uma forma meticulosa, os alunos não só perceberam o teor da mensagem, como também a carga emocional que as palavras transportam. O que mais me surpreendeu foi o facto de os alunos conseguirem discernir que as palavras poderão ter maior ou menor relevo, quando inseridas num ou noutro local de um texto.

Para além disso, pretendi estimular igualmente a criatividade dos alunos, quer nesta primeira aula, quer nas restantes, sendo esta, sem dúvida, uma das minhas metas enquanto futura professora.

Como acima mencionei, o papel do professor é determinante nestas idades, visto que a realidade escolar não permite que este possa acompanhar cada aluno individualmente e diariamente. Desta forma, os estímulos que desenvolvi tiveram como objetivo a motivação continuada do aluno empreendedor e focado na sua constante evolução, entre os períodos letivos sem aulas.

Destaco, igualmente, os recursos que se encontravam à nossa disposição, quer informáticos, quer materiais. Assim sendo, refiro a existência do computador, projetor e *PowerPoint* que constituíram uma novidade na realidade prática dos alunos, quebrando assim a rotina do manual escolar.

De uma forma clara, posso afirmar que recorri a estratégias diversas, visando sempre a mesma finalidade: preparar situações para que os alunos adquirissem já a sua satisfação ao atingirem resultados empíricos positivos, para que depois os resultados práticos fossem satisfatórios.

Ao longo da minha intervenção, procurei igualmente introduzir os trabalhos de grupo, no entanto, apesar de considerar esta metodologia válida, a mesma deverá adequar-se à realidade vivenciada *in loco* no

espaço de sala de aula. Confesso que, inicialmente, tive algumas dúvidas se colheria benefícios práticos para os meus alunos, pois entendo que o trabalho de grupo, se não for devidamente executado, cria um clima de dispersão. Como tal, procurei criar pequenos grupos de três alunos. Do ponto de vista dos alunos, a escolha para a formação dos grupos parecia-lhes aleatória, mas tal era resultado da minha prévia constituição de grupos, pois entendo vital juntar um aluno ótimo, um bom aluno e outro que evidenciasse maiores dificuldades como tenho referido. O facto é que com esta estratégia de grupo, as tarefas tornaram-se muito mais agradáveis, produtivas e eficazes para os alunos, desenvolvendo uma série de competências, como o enriquecimento do trabalho, a desinibição dos alunos mais tímidos, a autodisciplina, entre outros. Nesta perspetiva, “(...) ao se aplicarem na sala de aula técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação (...) tal procedimento encoraja a participação dos alunos e tem como resultado melhor desempenho académico” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 311).

Também aqui considerei benéfico, os alunos trabalharem em grupos pois senti que aquele que, ao início, apresentava maiores dificuldades, ao ser auxiliado pelos seus colegas se foi libertando e interiorizando os conhecimentos de uma forma gradual. Este clima de união e entreajuda foi muito saudável, pois tal teve o condão de mobilizar e estimular toda uma turma.

Um outro fator que tive sempre presente nas aulas foi a avaliação, pois o aluno não deverá ser avaliado apenas em contexto de testes de avaliação, mas, sim, diariamente, em contexto de sala de aula. Entendo assim, que “ (...) a avaliação deve deixar de ser um momento terminal no processo educativo para transformar-se na busca incessante de



compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (Albuquerque e Silva, 1995, p. 9).

Saliento ainda a importância que as planificações tiveram durante toda a minha intervenção, pois são um instrumento fulcral na vida diária de qualquer professor, tendo em conta que “O modelo de planificação seguido é importante, pois reflete a maneira como foi concebida a aula”, (Braga, 2004, p. 26). Assim sendo, a planificação não foi linear e englobou três momentos: antes, durante e depois da ação, ou seja, “Planificação – Atuação – Avaliação – Reflexão – Planificação (Braga, 2004, p. 29).

No entanto, existiram aulas, como por exemplo a primeira de todas elas, em que não me foi possível cumprir o planificado. Tive de, no dia seguinte, dar continuidade e posteriormente concluí-la, pois “As aulas que planificamos nem sempre se concretizam exatamente em prática. Frequentemente, temos que rever modificar ou improvisar” (Carvalho & Semana, 2013, p. 38).

De um modo geral, o balanço que faço relativamente às minhas intervenções é positivo, pois para além de ter aprendido com os alunos, é bom saber que também eles aprenderam comigo.

Foi, para mim, uma mais-valia refletir sobre todos estes aspetos, pois fico com a sensação de que até mesmo a refletir estou a aprender, identificando os pequenos erros que cometi. Entendo que, o caminho para o sucesso passa por gradualmente corrigirmos pequenas falhas na nossa prática, e nada melhor para as detetarmos do que refletir sobre as mesmas.

Encontrando-me no início da minha carreira profissional, será evidente que ainda tenha muitas arestas para limar. Contudo, destaco, igualmente, o papel determinante das pessoas que me acompanharam

neste progresso, de aula após aula, e me criticarem construtivamente, para que numa aula posterior, tentasse sempre aperfeiçoar. Essas pessoas foram a professora orientadora cooperante, a professora supervisora e a minha colega de estágio.

## **4.2. Matemática**

A capacidade do professor refletir sobre o trabalho que vai desenvolvendo, procura perceber a influência das suas propostas na aprendizagem dos alunos e na evolução que fazem da compreensão dos conceitos abordados. Ao mesmo tempo é importante que o professor reflita sobre os diversos aspetos da sua prática profissional, nomeadamente, no que se refere a aspetos de natureza curricular e didática e aspetos referentes ao próprio conhecimento matemático. (Nunes & Ponte, 2010, p. 84)

### **4.2.1. Fundamentação das minhas práticas**

A minha prática letiva envolveu uma turma de 6.ºano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) composta por 25 alunos/as. Os conteúdos matemáticos que foram aí trabalhados inserem-se em dois Domínios: Organização e Tratamento de Dados e Números e Operações (números inteiros) e, abrangeram cinco aulas com duração de 90 minutos cada.

Para trabalhar aqueles tópicos matemáticos, foi necessário aprofundar pormenorizadamente a matemática a ensinar. Para isso, recorri a vários documentos científicos dos quais destaco: “Uma experiência sobre a representação na reta dos números negativos” (Bruno e Cabrera, 2005); “Visualização espacial algumas atividades”, (Matos e Gordo, 1993, Educação Matemática, nº26); “Elementary Mathematics for teachers”, (Parker e Baltridge, 2008); “Essential Statistics”, (Rees, 1995).

O Programa de Matemática do Ensino Básico, PMEB (Ponte & outros, 2007), foi também examinado com pormenor, bem como as normas para a Matemática escolar (NCTM, 2007) e o manual da disciplina adotado pela escola “MSI – Matemática sob Investigação” (Conceição, Almeida, Conceição & Costa, 2012). O PMEB sugere como objetivos, no âmbito da Organização e Tratamento de Dados: construir e interpretar tabelas de frequências absolutas e relativas e gráficos circulares; compreender média aritmética de um conjunto de dados e adequar a sua utilização num dado contexto; compreender os extremos e a amplitude de um conjunto de dados; interpretar os resultados que decorrem da organização e representação de dados; formular conjecturas a partir desses resultados; utilizar e informação estatística, para resolver problemas e tomar decisões. Para o tópico Números e Operações (números inteiros), o PMEB sugere como objetivos: identificar grandezas que variem em sentidos opostos; utilizar números inteiros para representar as suas medidas; localizar e posicionar números inteiros positivos e negativos na reta numérica; compreender as noções de valor absoluto e de simétrico de um número; comparar e ordenar números inteiros. O primeiro tópico a ser trabalho foi Organização e Tratamento de Dados (3aulas), o segundo tópico foi Números e Operações (números inteiros). Na elaboração daquelas aulas, foi tido em conta o currículo de matemática adotado pela instituição de ensino a que a escola pertencia.

O PMEB sugere, também, a importância de resolução de problemas na aula, uma vez que esta é vista como uma capacidade matemática fundamental, ou seja,

A resolução de problemas ocupa um lugar central nos currículos de matemática, como “uma atividade privilegiada para os alunos

consolidarem, ampliarem e aprofundarem o seu conhecimento matemático, p. 5.

O PMEB dá, ainda, grande ênfase a mais duas capacidades transversais: Comunicação matemática e Raciocínio matemático para o ensino e a aprendizagem. A comunicação matemática estabelece uma parte essencial da matemática e da educação matemática. Também o NCTM (2007) aponta que a comunicação matemática é uma forma de partilhar ideias e de clarificar a compreensão matemática. Através da comunicação, as ideias tornam-se objetos de reflexão, aperfeiçoamento, discussão e correção. O raciocínio é definido pelo NCTM (2007) como o encadeamento de pensamentos de forma lógica: com apresentação pelo aluno das suas razões; pretende-se que este se justifique (recorrendo a exemplos e contra exemplos e à análise exaustiva de casos) e formule e teste conjecturas (justificando-as com deduções informais).

As indicações metodológicas do PMEB dão, igualmente, grande ênfase à utilização de materiais manipuláveis para o ensino e aprendizagem de matemática. Segundo Nunes & Ponte (2010, p. 76)

Os materiais manipuláveis têm um papel importante na aprendizagem de diversos conceitos, podendo ser integrados em tarefas desafiantes e de experimentação.

Ainda, Nunes & Ponte (2010) defende que o uso da tecnologia pode proporcionar novas oportunidades para desafios matemáticos pela diversidade de formas de representação que disponibiliza, uma vez que dilata a natureza de problemas acessíveis aos alunos e proporciona oportunidades de *feedback*.

Foram utilizados, nas aulas desta prática educativa, materiais manipuláveis, quer pelos alunos, quer e pela estagiária. Por exemplo, os alunos procederam ao uso de folhas de cartolina coloridas, réguas, compassos, transferidores, lápis de cor/marcadores para a construção de gráficos circulares. Nas aulas sobre os números relativos, a estagiária usou o *PowerPoint* para apresentação de imagens que exemplificavam situações do dia-a-dia, onde os números relativos se aplicavam.

Nem sempre foi a mesma, a forma como decorreu a leccionação das cinco aulas. Se considerarmos a classificação de Ponte (2005) são diferenciadas duas estratégias básicas no ensino da Matemática: o ensino direto e o ensino-aprendizagem exploratório. No ensino direto, “o professor assume um papel fundamental com elemento que fornece informação de modo tanto quanto possível claro, sistematizado e atractivo. Apresenta exemplos e comenta situações. Assume-se que o aluno aprende ouvindo o que lhe é dito e fazendo exercícios, cujo objectivo é mobilizar os conceitos e técnicas anteriormente explicados e exemplificados pelo professor.” Por outro lado no ensino-aprendizagem exploratório “o professor não procura explicar tudo, mas deixa uma parte importante do trabalho de descoberta e de construção do conhecimento para os alunos realizarem. A ênfase desloca-se da actividade “ensino” para a actividade mais complexa “ensino aprendizagem”.” (Ponte, 2005, p. 13).

Por exemplo, na primeira aula comecei por usar um método de ensino direto com a realização de exercícios, através do qual o professor prevê que o aluno possa aplicar os conhecimentos apresentados e, formular e esclarecer as suas dúvidas. Numa outra aula, aplicou-se o ensino exploratório através da resolução de uma actividade de exploração em que os alunos descobrem e constroem o conhecimento atingindo os

seus objetivos num momento de discussão/reflexão realizada pelos alunos.

Contudo, havia um procedimento comum, começava-se por corrigir o trabalho de casa com os alunos e depois, partindo dos conhecimentos prévios implementava-se o desenvolvimento dos conceitos a trabalhar.

Para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em contexto de sala de aula, procurei recorrer a tarefas que melhor se adequassem à matemática que se pretendia fomentar e fossem ricas no sentido de (Stein & Smith, 2009), isto é: tarefas que exijam que os alunos pensem conceptualmente e que os estimulem a fazer conexões, representam um tipo de oportunidade para os alunos pensarem. Para designar os diferentes tipos de tarefas que usei naquelas aulas recorro à nomenclatura de Ponte (2005, p. 2), “existem muitos tipos de tarefas matemáticas (...) problemas, exercícios, investigações, projetos e tarefas de modelação”. Segundo este mesmo autor, os problemas envolvem situações não rotineiras que constituem desafios para os/as alunos/as e em que, frequentemente, podem ser utilizadas várias estratégias e métodos de resolução. Os exercícios são tarefas que podem ser resolvidos utilizando processos conhecidos, repetitivos ou mecanizados, que conduzem diretamente à solução, em que os/as alunos/as colocam em prática os conhecimentos já adquiridos. Nas tarefas de investigação, os/as alunos/as podem participar na sua formulação e é promovido o seu envolvimento, pois requer a sua participação ativa desde a primeira fase do processo que é a formulação das questões a resolver. Os projetos são tarefas de responsabilidade dos/as alunos/as que muitas vezes são contemplados na planificação anual do trabalho do/a professor/a. As tarefas de modelação têm como principal intuito a exploração sobre as

áreas e levar a que os alunos pesquisem, dando algumas ferramentas para que eles possam trabalhar, sem muito planeamento.

Nas cinco aulas lecionadas, cerca de 50% das tarefas envolvidas, estavam ligadas à exploração de conceitos e as restantes tarefas envolveram exercícios e problemas que tinham como principal preocupação a consolidação e aplicação de conhecimentos.

A escolha das tarefas foi um aspeto crucial de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem dos alunos e envolveram a leitura de documentos curriculares (manuais escolares e brochuras) e também uma adequação minuciosa das tarefas de acordo com os conhecimentos prévios e dificuldades dos alunos. Segundo Stein (2009, p. 22), “ (...) as tarefas matemáticas usadas na sala de aula constituem a base para a aprendizagem dos alunos”.

Nas aulas, foi fomentado, quer o trabalho coletivo, quer em pequenos grupos (dois ou três alunos), quer o trabalho individual. O trabalho coletivo foi utilizado, na maioria das vezes, para negociar significados para rever e/ou aprofundar conceitos, orquestrar discussões e esclarecimento de dúvidas. O trabalho em pequenos grupos, foi utilizado na resolução de problemas, para posteriormente serem apresentados à turma, por exemplo, na resolução de um problema relacionado com gráficos circulares. Ao estabelecer o trabalho individual, pretendeu-se fomentar a própria independência do aluno, bem como a criação de um clima que exigisse maior concentração por parte deste e, fundamentalmente, perceber a forma como os alunos pensavam.

Teve-se em conta, para o trabalho coletivo, a perspetiva de Ponte & Serrazina (2000, p. 127)

“O trabalho em coletivo é decisivo na negociação de significados matemáticos. Trata-se de um modo de trabalho adequado para a

apresentação de novas tarefas e para discussão de tarefas já concluídas. Pode, ainda, servir para resolver um problema ou conduzir em conjunto uma investigação matemática, solicitando o professor e contributo de todos os alunos.”

A avaliação dos conhecimentos dos alunos na aula foi sempre uma preocupação constante, quer para identificar os conhecimentos prévios que os/as alunos/as já traziam, quer para medir a eficácia do ensino e da aprendizagem que se tentou fomentar nas aulas. Assim, optou-se por uma avaliação formativa que Santos (2008, p. 13) define como processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem e cujo objetivo é acima de tudo ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta. Não é a correção do resultado o seu foco de atenção, mas antes a interpretação que procura a compreensão dos processos mentais dos alunos.”

Ainda, Santos refere que a avaliação formativa está presente no quotidiano da sala de aula, nos momentos das atividades de aprendizagem e na reflexão sobre essas aprendizagens.

Ao longo de todos os momentos das aulas desta prática letiva, a professora estagiária procurou evidências das aprendizagens dos alunos e tentou compreender as dificuldades emergentes, criando então estratégias para ultrapassar aqueles obstáculos à aprendizagem.

#### **4.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas**

Esta prática letiva envolveu dois momentos fulcrais: a observação de aulas e a implementação pedagógica de aulas.



As aulas por mim observadas, umas foram lecionadas pela professora orientadora cooperante, outras pela estagiária, do mesmo grupo de estágio, que partilhava comigo a turma.

A observação das aulas da professora orientadora cooperante foram, para mim, uma mais-valia. Pude analisar vários aspetos, dos quais destaco: começar a conhecer a turma, ao nível do seu saber matemático e dificuldades evidenciadas; conhecer as rotinas e metodologias usadas pela professora; identificar as interações entre aluno-aluno e aluno-professora.

Relativamente à observação das aulas da colega de estágio, esta foi feita segundo três critérios que me tinham sido sugeridos: “Quais os pontos críticos da aula?”; “O que acho que os alunos aprenderam?”; “Se fosse a professora, teria ensinado de maneira diferente? Como?”. As aulas abordadas pela minha colega de estágio deram seguimento aos conteúdos que eu havia lecionado: os números relativos. Através dos critérios acima referidos pude avaliar a eficácia das aulas que lecionei. Para mim, também foi crucial dar conta dos diferentes recursos utilizados, dos quais destaco: o uso da reta numérica, para trabalhar a adição e subtração de números relativos, bem como a sequência didática implementada, para abordar esse conteúdo. Segundo as evidências, a aprendizagem dos alunos, sobre aquela temática, desenvolveu-se com uma certa facilidade, fundamentalmente nas regras da adição de números relativos. A subtração foi um tópico em que os alunos evidenciaram mais dificuldades. Estas aulas contribuíram para uma reflexão sobre as diferenças que devo adotar em futuras aulas sobre o mesmo assunto.

A minha intervenção na prática educativa envolveu: a implementação de uma sequência de ensino de cinco aulas, e reflexões sobre esse mesmo ensino antes, durante e pós cada aula.

Uma planificação para cada aula foi realizada e sujeita a melhoramentos, de acordo com as sugestões e reflexões sugeridas, tanto pela professora supervisora como pela professora orientadora cooperante. Após a implementação de cada aula, como já foi dito, foram realizados momentos de reflexão sobre a mesma. Nestas, teve-se em conta as evidências das aprendizagens dos alunos, os obstáculos surgidos e as modificações a fazer. Sempre que necessário, a planificação anterior foi modificada.

As dificuldades evidenciadas pelos alunos durante as minhas aulas, foram de diferente natureza. Por exemplo: no tópico de Organização e Tratamento de Dados, aquando a construção de gráficos circulares, existiam conceitos que pareceram não estar bem claros nos alunos, nomeadamente, trabalhar percentagens. Foi necessário, na aula seguinte, rever e aprofundar este tópico, propondo exercícios. Quando os alunos iniciaram o estudo dos números relativos, as dificuldades que eles evidenciaram, tinham a ver com o lidar com os conceitos de valor absoluto e de valor simétrico de um número. Também, neste tópico, os alunos sentiram dificuldades em localizar, posicionar e comparar números na reta numérica, talvez porque estas atividades que não lhe serem familiares, desde o 1.º Ciclo.

Com esta prática letiva iniciei o meu trabalho profissional, como professora de matemática do 2.º CEB, de forma intensiva e refletida sobre: o conhecimento da matéria a abordar; o conhecimento científico; o conhecimento do conteúdo pedagógico; e o conhecimento curricular, relativos aos tópicos a ensinar. Nesta minha prática letiva, reconheço também a importância de ter em consideração a gestão da sala de aula, a gestão do tempo (perdia muito tempo na execução e discussão das tarefas), os meus registos, no quadro, da informação que está e ser

trabalhada (não esquecer que ainda são alunos pequenos e, como tal, necessitam de toda a informação escrita) bem como a necessidade de usar, e de fazer usar, pelos alunos/as, uma linguagem matemática apropriada e rigorosa.

### **4.3. Ciências Naturais**

O ensino das Ciências permite a construção de uma literacia científica dos indivíduos, pois as suas finalidades vão ao encontro da própria definição de literacia científica e das suas três dimensões: processos, conteúdos e contextos. (Bastos, 2006, p. 18)

#### **4.3.1. Fundamentação das minhas práticas**

O nosso planeta é habitado há milhares de anos por várias espécies de seres vivos, no entanto, o ser humano teve a possibilidade de evoluir ao ponto de atingir o nível de desenvolvimento que, hoje em dia, conhecemos.

Tal como todos os seres vivos, continuamos ligados a princípios básicos, como o acasalamento que, como instinto animal, têm efeitos reprodutores, possibilitando a continuidade da espécie humana.

Mas o humano tem, como já foi referido anteriormente, outras hipóteses de desenvolvimento, para além da reprodução. Segundo Delors (1996), podemos realizar a articulação dos quatro pilares da aprendizagem anteriormente mencionados. A Educação Sexual, representar-se-á como um dos temas mais relevantes a ser abordado na escola, uma vez que, encontrando-se ligado à reprodução humana, foi muito descurado em outros tempos, criando assim dificuldades de comunicação entre pais e filhos/as. Na perspetiva de Veiga, Teixeira e Couceiro (2001, p. 9) “A Educação Sexual torna-se cada vez mais

necessária numa sociedade que parece estar bem informada, mas que, a julgar por dados objectivos, apresenta altos índices de desconhecimento e erro, tanto em jovens como adultos” (Veiga, Teixeira & Couceiro, 2001, p.9, *ibidem, ibidem*).

Considera-se, assim, que este tema não poderá ser descurado. Devemos, elucidar e enquadrar os/as alunos/as nesta temática, pois quanto mais informados e educados estiverem, maiores benefícios colherão para a criação de atitudes e atuações saudáveis no futuro. Neste sentido, o meu objetivo, nas aulas de Ciências Naturais, foi abordar este tema de forma natural, aberta, evitando ao máximo, colocar os alunos constrangidos. Procurou-se estabelecer uma relação de confiança, de modo a que eles se sentissem à vontade na sala de aula.

Durante inúmeros anos, os currículos de Ciências tinham como exclusiva preocupação, a transmissão de conhecimentos, pois segundo Pereira (1992), “Ao longo de vários anos persistiu a ideia de que os alunos iam para as aulas de Ciências com “(...)mentes em branco” semelhantes a um “balde vazio”. Atualmente, poder-se-á adotar um ensino pela descoberta, ou seja, valorizam-se os conhecimentos que o/a aluno/a já possui na sua estrutura cognitiva para estabelecer conexões com os novos conteúdos tornando a aprendizagem significativa, numa perspetiva construtivista.”

Também esta unidade curricular exige isso mesmo: que o aluno tenha um papel ativo na construção e criação da aprendizagem. Já, o professor, para além de ativo, cabe-lhe orientar o aluno na descoberta e aquisição de saberes.

A minha intervenção na disciplina de Ciências Naturais, envolveu uma turma de 6.ºano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 21 alunos/as.

De acordo com o Ministério da Educação e o Programa de Ciências Naturais do 2º ciclo do Ensino Básico (DGIDC, 2001), os conteúdos das aulas que lecionei inserem-se na temática “Reprodução Humana e Crescimento”, nomeadamente no Capítulo I “processos vitais comuns aos seres vivos”, que tem como tema integrador “Terra-Ambiente de Vida”.

Na abordagem destes conteúdos, tive em conta os objetivos presentes no Programa de Ciências Naturais: Compreender que a reprodução, função comum aos seres vivos, assegura a continuidade da Vida; Identificar transformações que ocorrem no organismo durante a puberdade; Reconhecer que a sexualidade humana envolve sentimentos de respeito por si próprio e pelos outros.

A forma como a leção das aulas decorreram nem sempre foi a mesma, no entanto, existiu um procedimento em comum: partir sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, e procurar criar um clima de debate e partilha de ideias uns com os outros, onde o discurso fosse aberto. Esse clima surgiu desde o início das aulas, o que fez com que se tivesse de adotar uma estratégia para conseguir responder a todas as questões. Apresentei à turma um correio de dúvidas que tinha como finalidade contornar a timidez existente por parte dos/as alunos/as. Esta estratégia adotada proporcionou inúmeros benefícios, quer para os/as alunos/as, quer para mim. Para os alunos, por um lado, foi um mecanismo de indiretamente verem as suas perguntas respondidas, por outro, auxiliou-os, pois poderiam não mencionar o seu nome. Para a professora estagiária constituiu uma importante base de apoio e, paralelamente, verificou que poderia avançar sem ter receios de persistirem dúvidas por parte dos alunos. Esta estratégia acabou por se tornar motivante para os alunos. Segundo Neves & Graça (1987, p. 17)

(...) motivar é pois criar situações que levem o indivíduo (no nosso caso o educando) a querer aprender e incentivar é fazer com que esta motivação não esmoreça.

Também outros recursos foram muito frequente na sala de aula destes alunos, tais como o manual virtual, mais propriamente o *PowerPoint*, como cartazes, jogos/puzzle. Contudo não deixei de lado o manual pois considerei-o como um guia facilitador. Na perspetiva de Figueiroa (2001),

“Apresenta-se como um facto inegável para os profissionais da educação, existindo como que uma relação quase simbiótica entre ambos, sendo praticamente inconcebível a existência de um sem o outro, o que significa, para a maior parte das pessoas, impossibilidade de ensinar e de aprender sem manual escolar.”

Fomentou-se, ainda, na sequência didática, o trabalho de grupo (3 elementos) e individual. Com este processo as tarefas mostraram-se muito produtivas, apesar de se ter lidado com alunos pedagogicamente problemáticos. No entanto, ao longo de todo o trabalho, existiu sempre a partilha de ideias, a cooperação, o espírito de entreajuda. Segundo Pires, (2004), a atividade pedagógica na sala de aula deve também promover uma interação entre grupos heterogéneos em termos culturais e sociais, no sentido de tornar possível uma aproximação aos conceitos científicos atuais, ao mesmo tempo que desenvolve competências sócio-afetivas, como a cooperação, a iniciativa, a ajuda, o respeito e a responsabilidade (Pires, 2004).

Ao longo da minha prática letiva, a avaliação foi sempre uma preocupação constante. Tal permite ao professor conferir o grau de

conhecimento adquirido pelo/a aluno/a, para que se possa tomar pulso das dúvidas ainda existentes, bem como aferir o que já se encontra devidamente consolidado. Segundo Ribeiro (1997, p. 75)

a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e com o que está a levar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções.

#### **4.3.2. Reflexão sobre as minhas práticas**

A prática letiva d disciplina de Ciências Naturais envolveu duas fases evidentes: observação e intervenção. Estes dois conceitos são considerados a base do sucesso para qualquer estagiário/a como temos vindo a sublinhar. A observação permite-nos conhecer com maior rigor os /as alunos/as, as suas aptidões, dificuldades, bem as metodologias utilizadas pela professora orientadora cooperante. “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...) demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis” (Estrela, citado por Dias, 2009, p. 182). Por outro lado, a intervenção consiste numa experiência vivenciada *in loco*, que se encontra dividida em vários momentos, antes, durante e depois, ou seja, a planificação, a intervenção e a reflexão pós-aula.

É de salientar que todo este processo só foi possível com o apoio da professora orientadora cooperante, pois era ela que conhecia cada aluno/a, sabendo dizer quais as melhores opções a tomar. Foi também muito gratificante o apoio da professora supervisora, pois foi ela que nos encaminhou a nível referencial teórico e suscitação de práticas.

Para mim, a planificação é um dos principais instrumentos de trabalho do/a professor/a. Com ela poderemos otimizar a realização de uma aula com sucesso. Segundo Pais & Monteiro (1996, p. 34) “(...) Qualquer planificação pressupõe escolhas pedagógicas que determinam uma prática concretizada”. É de notar que “ (...) a raiz da palavra planear, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidirecionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2012, p.15).

Posso afirmar que, a temática da “Reprodução Humana” poderia (se eu não atingisse a exigência, seria desvantajoso) acarretou consigo vantagens e desvantagens (exigência que esta problemática impunha) no meu trabalho profissional. Abrangia um alargado números conceitos e funções. É um tema que deixa os/as alunos/as inquietos, impacientes por quererem saber sempre mais além, trazendo um certo receio para o/a professor/a de não conseguir estar apta para responder qualquer questão proposta pelo aluno. Controlar emocionalmente cada aluno, devido ao tema específico para além do comportamento geral desta turma. Daí ter passado imenso tempo a estudar e a fazer pesquisas por forma a conseguir estar apta a qualquer questão proveniente de um/a aluno/a, pois é um tema que requer da parte destes um esclarecimento profundo. Contudo, a minha maior dificuldade inicial era manter a turma controlada, os alunos concentrados, calados e concentrados, pois era uma turma problemática, revelando constantemente comportamentos de indisciplina. Segundo Blase, (1986, citado por Estrela, 1991, p. 30)

a indisciplina ao quebrar as normas da sala de aula e da escola, interfere altamente no processo pedagógico, pois para além de afectar a aprendizagem do aluno, tira tempo útil ao professor, compromete a sua



«performance» e obriga-o a desempenhar papéis que ele não gostaria de desempenhar.

Contudo, introduzi o tema da Reprodução Humana com uma dupla carga emotiva, tentando combater este problema. Procurei assim, adotar estratégias que envolvessem a motivação dos/as alunos/as, pois a “Condição motivadora é qualquer motivação que faça com que o estudante inicie uma actividade, permaneça empenhado nela e limite a sua actividade a essa particular tarefa”, (Seagol, 1978, p. 17). Promovi, igualmente, a partilha de ideias, a cooperação e o espírito de entreajuda e, posteriormente, os trabalhos de grupo. Considero que tive sempre um papel ativo dentro da sala de aula, pois encontrava-me em constante movimento, verificando se os/as alunos/as se estavam envolvidos/as na tarefa, e se, por ventura persistiam dúvidas para de imediato as esclarecer. Tive, por hábito, quando um/a aluno/a colocava de uma dúvida pertinente, esclarecê-la perante toda a turma, pois a questão poderia ser mais generalizada. Aconteceu também, os alunos terem efetuado questões, que no momento, se encontravam fora do contexto, e que sugeri partilhá-la mais tarde, por exemplo no final da aula.

Quando os/as alunos/as estão a aprender algo novo, desde sempre criei o hábito de partir dos seus conhecimentos prévios, ou seja, pretendia que o novo conhecimento fosse aprendido e apoiado no conhecimento já adquirido. Verifiquei que esta estratégia resultou, pois o/a professor/a estimulou o aluno/a a aprender, e paralelamente, a descobrir uma resposta.

Outro aspeto a salientar era o facto de chegar à sala antes do toque de entrada. Tentei sempre ter a sala preparada devidamente, bem como, melhorar a forma de os alunos estarem presentes logo no início da

aula, pois, a sua atitude problemática também se concretizava neste aspeto.

Esta foi a turma mais difícil com que trabalhei, sobretudo devido a fatores como o mau comportamento. Por este motivo, considero que aprendi muito, a todos os níveis: passando eu pelo papel de líder que tive de assumir; pelo “à vontade” que consegui atingir nesta turma; outros comportamentos, como a minha flexibilidade, ora estava mais rígida e exigente, ora demonstrava uma mais aberta simpatia. Foi, sem dúvida, uma ótima experiência, repleta de ensinamentos, pois não só eles aprenderam comigo, como eu também aprendi com eles.

#### **4.4. História e Geografia de Portugal**

O ensino da História e Geografia de Portugal deverá ser um meio de o aluno “adquirir determinadas atitudes que, não só facilitam a sua socialização, como o preparam para, com consciência cívica, exercer os seus direitos de cidadania.” (Proença, 1990, p. 136)

##### **4.4.1. Fundamentação das minhas práticas**

A disciplina de História e Geografia de Portugal abrange apenas o 2.º ciclo do ensino básico e encontra-se consagrada no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, incluindo duas vertentes: a História e a Geografia. Estas duas áreas tornaram-se indissociáveis, na medida em que a sua relação “(...) existe desde que estes dois ramos do saber se constituíram”. Ainda que possuam diferentes interesses, estes “(...) convergem num objetivo: o conhecimento da vida dos homens: para os historiadores, ao longo do tempo e, para os geógrafos, através do espaço” (Brito & Poeira, 1991, p. 165).

Existe uma relação intrínseca entre a experiência de sala de aula e o próprio desenvolvimento profissional do/a professor/a. Tendo por base esta ideia, procurarei, de seguida fundamentar a minha intervenção, que constou de uma sequência didática de quatro aulas. Destinou-se a uma turma de 5.ºano do 2.ºCiclo do Ensino Básico. Neste sentido, a sequência didática envolveu a temática de “Portugal no Passado” mais concretamente, tive a possibilidade de me focalizar no subtema de “Portugal nos séculos XV e XVI”. Desta forma, a minha intervenção teve como suporte a descoberta da Índia, bem como do Brasil, tendo ainda a possibilidade de efetuar uma pequena introdução acerca da situação vivida na capital do nosso país na época quinhentista.

O papel de um/a professor/a vai muito além da preparação de uma aula, bem como de lecionar determinado conteúdo, ele deve ser sim um recetáculo que contenha a informação sob análise como também por forma a dar resposta a questões pertinentes que se liguem de forma *sui generis* aos conteúdos. Neste sentido, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos através da leitura de vários documentos/livros relacionados com a temática, nomeadamente, “História de Portugal” (Mattoso, 1993) bem como uma análise minuciosa do manual usado pela turma<sup>20</sup>.

Por forma a deslindar o currículo referente à sequência didática a construir, foram lidas as sugestões oferecidas pelo Programa História e Geografia de Portugal. Com a minha intervenção, pretendi seguir as orientações dadas pelo programa, pois têm o condão de dar aos alunos a possibilidade de perceberem que Portugal teve um lugar de destaque na montra europeia e mundial, ou seja, na época dos descobrimentos,

---

<sup>20</sup> Costa F. e Marques, A. (2011); *História e Geografia de Portugal*. Porto: Porto Editora.

Portugal chegou à Índia comandado por Vasco da Gama e tal significou a abertura por via marítima da Europa ao Oriente. Até então, a comercialização dos produtos era da exclusiva competência e domínio dos povos árabes, no entanto, com a entrada em cena de Portugal tudo se modifica, pois passam a ser os portugueses a trazer os produtos Orientais para os principais portos europeus. Segundo o CNEB, (2001, p.87)

(...) o saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora da escola: o meio familiar e os media fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas, mais ou menos fragmentadas, sobre a História. Compete à escola explorar estas ideias tácitas e ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento histórico.

No entanto, tem-se tornado cada vez mais delicado conviver diariamente com o desinteresse, cada vez maior, dos alunos acerca dos acontecimentos passados. Tal exige do professor, uma maior iniciativa na abordagem de estratégias, para tornar a História e Geografia de Portugal, uma disciplina desafiante e motivadora. Ao longo da minha intervenção nesta disciplina, foi esta, a linha que pretendi seguir por forma a tornar a minhas aulas motivadoras.

Assim sendo, com as minhas observações das aulas lecionadas pelo professor orientador cooperante fiquei a conhecer um pouco melhor a turma com quem ia trabalhar, conhecer os seus gostos pela disciplina, os seus conhecimentos, as suas dificuldades. Posto isto, senti-me preparada para poder realizar as respetivas planificações, referentes a cada aula. Nelas tentei sempre partir dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, começando assim pelo que eles já sabiam, ou até mesmo as suas opções para posteriormente confrontá-las com a realidade atual. Na perspectiva de Abreu (1998, p.90) como professores devemos optar por

uma prática pedagógica construtivista que permita “ (...) fomentar e treinar atitudes de questionamento, de curiosidade e de produção que consubstanciam a mentalidade científica e a iniciativa criadora”. Considero, assim, vital, o papel do/a professor/a por forma a poder criar estratégias que visem o ensino dos conteúdos de uma forma lúdica, que consiga captar e despertar os interesses dos alunos pela disciplina fazendo com que eles compreendam que o passado na nossa sociedade é muito importante e que é muito benéfico percebermos a evolução que foi ocorrendo com o passar dos tempos. Tendo em conta esta turma, considereirei que algumas estratégias poderiam ser promovidas. Estratégias essas que consistiram, por exemplo, na aprendizagem cooperativa, ou seja, os trabalhos de grupo são uma fonte de riqueza para esta disciplina, pois o/a professor/a ao solicitar pequenos trabalhos em grupo está a promover a cooperação, a partilha de ideias e o espírito de entreajuda. Segundo Seagol, (1978, p.96) “As atitudes em relação aos trabalhos feitos sob estimulação social são mais favoráveis do que em relação aos trabalhos feitos isoladamente”. Outra das estratégias, foram a utilização de meios tecnológicos como a utilização do *PowerPoint*. Procedi ainda, com os alunos, à análise de documentos alusivos à época, ilustrações, materiais elaborados por mim acerca do conteúdo a lecionar, bem como a visualização e exploração de filmes. Todos estes meios tiveram o condão de me auxiliarem ao longo de todas as aulas. Tal como afirma Fabregat, (1983, p. 55) os meios “(...) devem orientar os alunos/as e ajudá-los com a ajuda do diálogo a compreender melhor a realidade histórica”.

Acima de tudo, o ambiente de sala de aula é fulcral para o sucesso do aluno. Segundo Ponte & Serrazina, (2000, p. 124)

(...) o ambiente de aprendizagem é caracterizado pelo maior ou menor envolvimento dos alunos no trabalho e pela rigidez ou

informalidade nas relações entre eles e o professor. O ambiente de aprendizagem depende das tarefas propostas, do tipo de comunicação e negociação de significados, analisados anteriormente, e ainda da cultura da sala de aula e do modo de trabalho dos alunos.

Em suma, a sequência didática que desenvolvi no âmbito do estágio, na disciplina de História e Geografia de Portugal, visaram sempre um ambiente desafiador, bem como mantive sempre um papel ativo na relação de aluno-aluno e professor-aluno. Usando as palavras de Carretero, (1997, p. 84),

Ensinar História exige, cada vez mais, uma interação permanente entre professor e aluno que passa pela relação constante entre passado e presente, pela exploração das ideias tácitas dos alunos, para a partir delas construir um quadro histórico estruturado e significativo.

#### **4.4.2. Reflexão sobre as minhas práticas**

Esta prática letiva abarcou consigo dois momentos: a observação de aulas e a implementação pedagógica de aulas.

No que concerne à observação, estas envolveram as aulas lecionadas pelo professor orientador cooperante e as aulas lecionadas pela colega estagiária, que partilhava comigo a mesma turma.

A observação das aulas lecionadas pelo professor orientador cooperante foram cruciais para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Pude examinar nas suas aulas: as metodologias adotadas; conhecer os alunos ao nível dos conhecimentos na disciplina de História e Geografia de Portugal; as suas maiores debilidades evidenciadas; bem como as relações entre professor-aluno e aluno-professor.

Relativamente à observação das aulas da colega de estágio, que consistiram na temática do Império Português no século XVI, mais

propriamente sobre o Arquipélago da Madeira e dos Açores, e os territórios de África, tive em conta critérios que achei pertinente avaliar, pois posteriormente seria eu a dar continuidade às suas aulas. Os critérios foram: “pontos críticos da aula”; “dificuldades dos alunos”; “estratégias que adotaria”.

Foi para mim uma mais-valia, poder primeiramente observar as suas aulas, pois esta é uma unidade curricular na qual sentia que não estava inteiramente preparada. Pude aperceber-me da diversidade de recursos empregados pela colega estagiária: jogos lúdicos, *PowerPoint*, documentários, fichas de trabalho/registo. Perante a minha observação, as aprendizagens dos alunos, sobre a temática a ser trabalhada, desenvolveram-se com alguma facilidade, principalmente na temática dos territórios da Madeira e dos Açores, talvez porque fazem parte do país onde nasceram. O território de África foi um tópico em que os alunos evidenciaram um maior afastamento, apesar dos recursos utilizados pela colega estagiária. Estas aulas contribuíram para uma reflexão sobre as diferenças que deveria adotar, no momento da minha intervenção.

A minha intervenção na prática educativa envolveu: a implementação de uma sequência de quatro aulas. Todas as planificações foram adaptadas de acordo com as sugestões e reflexões sugeridas, tanto pela professora supervisora como pelo professor orientador cooperante. Após a implementação de cada aula, houve reuniões para reflexões sobre a mesma e sugestões para as posteriores. Teve-se sempre em conta as evidências das aprendizagens dos alunos, os obstáculos surgidos e as alterações a realizar.

Como é do nosso conhecimento, o estudo da História e Geografia de Portugal tem toda ela uma sequência lógica que se encontra dividida

por temas. Neste sentido, pautei as minhas aulas por não a descurarem, e assim não criar, nos alunos, uma quebra na sua aprendizagem. Contudo, nas minhas aulas, os alunos também apresentaram dificuldades e surgiram logo nas primeiras aulas, no conteúdo Os territórios da Ásia. Neste tópico, os alunos levantaram consecutivamente questões relativas aos produtos comercializados pelos portugueses com o Oriente. Foi difícil, para eles, conseguirem perceber o significado de “vermelhão” e “drogas” naquele contexto bem como a sua importância. Tive de, numa aula posterior, aprofundar e rever este tópico, de uma forma motivadora, levando para a sala de aula um avental contador de histórias <sup>(Apêndice 15)</sup> interagindo com eles como se estivessemos a viver aquela época. Por outro lado, quando os alunos iniciaram o estudo da Vida Urbana no Século XVI – Lisboa Quinhentista, trouxeram consigo uma grande carga emotiva, talvez por se tratar da sua capital.

Procurei sempre criar aulas desafiantes e motivadoras, em que os alunos tiveram sempre um papel ativo. Já sabia de antemão que a turma era um pouco agitada devido ao facto de se encontrarem 30 alunos de 5.º ano numa sala de aula. Por esse motivo, criei desde logo um ambiente favorável às suas aprendizagens. Tentei sempre manter os alunos interessados no assunto, apelando a trabalhos de grupo por forma a desenvolver a ajuda mútua e o espírito de grupo, reforçando assim laços de camaradagem e solidariedade entre todos.

Pude constatar que os trabalhos de grupo correram muitíssimo bem. Um fator importante para o referido desenvolvimento deveu-se também ao facto de os ter dividido em grupos de 2/3 elementos, em função das suas dificuldades: um aluno bom, um de médio rendimento e um com maiores dificuldades. Tal permitiu que o aluno bom, ao ajudar os colegas, fosse treinando e relembrando a matéria e, por



outro lado, o aluno com maiores dificuldades ficou a ter uma perceção diferente, por a matéria ter sido explicada por um colega. Um exemplo de uma aula em que fomentei o trabalho de grupo foi aquando a iniciação do tema dos Descobrimentos. Nesta aula, procedi à entrega de um poema (Apêndice 16) para, em grupos, poderem explorá-lo e chegarem à finalidade pretendida, nesta temática.

Todo este trabalho, enquanto futura professora de História e Geografia de Portugal, foi desenvolvido de forma rigorosa e refletida sobre: o conhecimento da matéria a abordar; o conhecimento científico; o conhecimento do conteúdo pedagógico; e o conhecimento curricular. Refletindo sobre a sequência didática lecionada, de uma forma geral, existem aspetos ainda a melhorar num futuro vindouro, de forma a progredir na aprendizagem, como por exemplo, ser mais autónoma na presença de um PowerPoint, pois por vezes prejudica-me (agarro-me demasiado a ele); ser mais eficiente na gestão do tempo (nomeadamente na execução de uma aula).

O quadro histórico estrutura e dá significado a uma qualquer vivência. Cada vez dou mais valor a esta área do conhecimento.

## **5. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional**

A prática pedagógica é definida como “a fase prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.”.

Formosinho (2009, p. 105)

O caminho que percorremos nem sempre é linear, por vezes temos curvas e desvios de percurso, mas o importante é nunca nos esquecermos da meta a atingir, do fim a alcançar.

Posso mencionar que cada desvio, cada caminho que segui, por mais penoso que se torne, levou-me até aqui, (enriquecendo as minhas vivências) proporcionando-me novas vivências que serão vitais num futuro próximo. Assim, com este estágio destaco não apenas as coisas boas, mas igualmente as dificuldades, as dúvidas e os receios, pois somente superando tudo isto, nos tornamos mais confiantes, mais aptos e melhor apetrechados.

Este estágio permitiu-me um contato mais próximo com as responsabilidades de um/a professor/a, nomeadamente, na organização e estruturação de uma aula.

Como referi acima, este estágio exigiu muito de mim, mas concretizei um meu crescimento exponencial, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Percebi que o trabalho de um professor vai muito além da aula, pois cabe-lhe planificar a minha ação, selecionando as melhores estratégias para abordar determinado conteúdo, como o deverá inserir no espaço sala de aula e do tempo necessário para despender para o esclarecimento de dúvidas.

Este foi sem dúvida uma das minhas maiores dificuldades: conseguir cumprir na íntegra tudo o que tinha inicialmente planificado. Confesso inicialmente foi complexo, mas com o tempo, consegui agilizar e planificar de acordo com uma das quatro turmas, em questão.

Se por um lado, era difícil cumprir a planificação, mais duro se tornou não conhecer os alunos individualmente. Mas à medida que tal acontecia, fui adaptando os meus métodos de trabalho. Tive sempre o cuidado de articular os conteúdos abordados, para que estes não

surgissem de uma forma desgarrada, mas sim de um modo logicamente ordenado, facilitando o encadeamento de ideias e permitindo assim, uma assimilação eficaz sobre o novo tema abordado.

Uma situação que sempre fomentei no espaço sala de aula, foi a de estimular os alunos a serem autodidatas na procura do conhecimento, desde modo, tentei que fora da sala de aula os alunos não esquecessem os conteúdos abordados, mas sim que fizessem uma pesquisa sobre situações correlacionadas.

Para além de um recetáculo de conhecimento, o professor deverá ser, um ser do mundo, que perceba a realidade do dia-a-dia, bem como a realidade escolar, como tal, as suas práticas de ensino, dever-se-ão adaptar ao meio em que se insere e mais especificamente, aos alunos que lhe são destinados. Como tal, o professor deverá sempre formar os alunos, para a sua inserção na sociedade, transmitindo para lá do saber, valores que serão transversais e que acompanharam o aluno em toda a sua vida.

Em suma, entendo que para hoje em dia se ser bom professor, deveremos dar o máximo em prol dos alunos, mas para se ser o professor, o guia, o conselheiro, o ouvinte, deveremos criar um espírito especial com a turma, partilhando um pouco da nossa experiência, por forma a termos um grupo de alunos que ao olhar para o professor vejam nele um exemplo de valores, alguém em que se reveem num futuro próximo.

Apesar da degradação da sociedade e da precariedade profissional que hoje em dia temos, o professor deverá sempre, sem exceção, incutir aos seus que o conhecimento é a ferramenta mais forte do mundo. Apesar de atualmente se dar muita importância a coisas fúteis como, por exemplo, a beleza sabermos que a mesma é efémera, ao passo que o

conhecimento e a inteligência perduram e não há bens materiais que possam comprar o saber.

## **Considerações Finais**



Sendo a vida pautada por uma evolução constante, este meu relatório pretendeu ser um reflexo de todas as vivências que me permitiram evoluir ao longo de todo o estágio.

A chave para o sucesso, não reside em encontrarmos o caminho mais fácil, mas sim, em deslindarmos aquele que se coaduna com a meta que, realmente, pretendemos atingir.

Assim sendo, comecei uma aventura, pelo caminho do saber, visando alcançar um sonho que sempre tive, que consistia em educar crianças, não só instruindo-as na arte do conhecimento, mas igualmente, abordando valores vitais para o seu futuro.

Não será surpreendente mencionar que, em cada uma das minhas intervenções proporcionei aos alunos/as, tudo o que de melhor havia em mim. Assim iniciei a diminuição dos riscos e aumento dos desafios de minha profissão.

Como será evidente, todo o meu caminho iniciou-se a partir do momento em que decidi correr atrás dos meus sonhos, apesar de todas as advertências acerca da profissão e da sua empregabilidade. Embarquei nesta aventura há cinco anos. No princípio, não foi fácil. Inserida numa nova realidade, longe dos pais e amigos, a pressão pelos resultados académicos foi tremenda.

Os primeiros anos resumem-se a um acumular de conhecimento empírico, servindo de base a toda uma prática profissional. Chegado ao mestrado, mais concretamente ao último ano (2.ºano) foi-me então possibilitado realizar aquilo de que mais gosto: a afeição pelo ensino.

Chegou o primeiro dia de estágio. Senti um nervosismo, misturado com emoção. Mas, felizmente, tudo correu de feição, existindo desde logo uma grande cumplicidade entre mim e os/as alunos/as. Os receios foram sendo superados, as dúvidas tornaram-se em certezas.

O meu estágio em 1.º CEB passou um ápice e com muita saudade recordo aqueles tempos, pois criámos um vínculo muito forte. A turma era diminuta, o que nos permitiu criar laços muito próximos. Conhecia cada um dos alunos de forma minuciosa, sabia o que os estimulava e como motivá-los diariamente. Assim sendo, esta turma marcou-me de forma especial, pois para além de ter sido a primeira, encontrei alunos muito heterogéneos, mas cada um especial.

Ao iniciar o meu estágio em 2.º CEB, a minha experiência já era outra, e evidenciei outra confiança desde o início. Comecei desde logo por estabelecer objetivos pessoais que tentei cumprir em todas as aulas. Este curso de mestrado foi bastante enriquecedor pelos obstáculos ocorridos, principalmente no decorrer do estágio, com a diversidade de áreas de conhecimentos essenciais à lecionação e pela carga horária que implicava. Uma enorme dificuldade que se prendia com o número de alunos, uma vez que, no 2º CEB tive quatro turmas com aproximadamente trinta alunos cada.

Como facilmente será perceptível, não foi possível estabelecer a mesma relação com os alunos, no entanto, para além de tratá-los de forma profissional, tentei sempre servir de conselheira para quaisquer problemas que foram surgindo.

Entendo que somente conjugando estes dois estágios, em 1º e 2º CEB, consigo ter uma primeira visão global do ensino em Portugal e ter bases práticas que, ao serem aliadas às teóricas, me permitam evoluir enquanto profissional do ensino.



## Referências Bibliográficas

Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I (org.) (2008): (1997). *Relatório do Estudo “A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos”*. Lisboa: CNE.

Albuquerque, I., M. e Silva, A., C. (1995). *Abordagem e tendências*. Fortaleza: Porto Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw- Hill.

Arends, R. (2000). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Armstrong N, e Welsman J. (1997). *Young People and Physical Activity*. New York: Oxford University Press.

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos diretores das escolas*. 1ª. Edição. Porto: ASA.

Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação - Os alunos com Necessidades Educativas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bastos, C. B. M. (2006). *Promoção do Ensino Experimental das Ciências: Construção e Integração de Material Didático num Software Educativo, na temática Reprodução sexuada*. Tese de Mestrado, Universidade do Porto.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto Editora.

Braga, F. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos – dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA.

Brito, R. S. e Poeira, M. L. (1991). *Didática da geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano - Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed.

Bruno, A., e Cabrera, N. (2005). Uma experiência sobre a representação na reta dos números negativos. *Rev. Quadrante*, Vol. XIV, n.º2, pág. 26.

Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Carvalho, e L. Semana, S. (2013). Um plano de aula. In *Rev. Educação Matemática* (janeiro-fevereiro) p. 38.

Carvalho, J. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico*. Lisboa: Escolar Editora.

Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C., Costa, R. (2012). *MSI – Matemática sob Investigação*. Matemática 6.ºano Porto: Areal Editores.

Costa, F. e Marques, A. (2011). *História e Geografia de Portugal* - 5.ºano. Porto: Porto Editora.

DCRP (coord.) (2009). *Orientações Europeias para a Atividade Física. Políticas para Promoção da Saúde e Bem-Estar: Sumário Executivo*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal, IP.

Dees, R. (1991). Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual. In Davidson N. (ed.). *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.

Delors, J. (coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Derville, L. (1976). *Psicologia Prática no Ensino*. 2.ª Edição. São Paulo: IBRASA.

Detry, B. e Cardoso, A. (1996). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento: investigação-ação junto de jovens sem escolaridade obrigatória num bairro degradado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 73).

Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Rev. Portuguesa Pedagogia, Coimbra*. Vol.43, n.º1.

Donovan, M. e Bransford, J. (2005). *How students learn: history, mathematics and science in the classroom*. EUA: National Academies Press.

Durão, L. (2008). *Estudo da Motivação e suas consequências comportamentais em jovens estudantes de Educação Física em Portugal*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias del Deporte, Cáceres. Universidad de Extremadura. España, 3-53.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Centro Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. T. (1991). *Inovação*. Vol. 4. Viseu: Tipografia Guerra.

Fabregat, C. e Fabregat, M. (1983). *Como preparar uma aula de História*. Edições Asa.

Fernandes, F. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. *Análise Psicológica*. 4 (XV): p.563.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, C. A. (2009). Artigo. *Rev. Port. Pedag.* Universidade de Aveiro.

Figueiroa, A., M., S., M. (2001). *Actividades Laboratoriais e Educação em Ciências – Um estudo com manuais escolares de Ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade e respectivos autores*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.

Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vigotsky e a Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Franco, J. A. (1999). *A Poesia como Estratégia*. Campo das Letras-Editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freixo, M. (2009). *Metodologia científica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fricker, J., Dartois, A.M., e Fraysseix, M. (2001). *Guia da Alimentação da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

García Calvo, T. (2006). *Motivación y Comportamientos adaptativos en Jóvenes Futbolistas*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura. España, 35-98.

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horta, L. (1988). Alimentação no Desporto. 3ª Edição, *Rev. E Atualizada*, Xistarca, Lisboa, p.170.

Jiménez, C. R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tese de Dotoramento, Universidade de Extremadura, Espanha.

Johnson, D., e Johnson, R. (1999). Using cooperative learning in math. In N. Davidson (ed.). *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison- Wesley.

Krasher, S. (2004). *The Power of Reading. Insights from the Rescarch*. Westport: Libraries Unlimited.

Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of canadians*. Ottawa: Minister of National Health and Welfare, p. 37.

Leal, J. (2009). *La influencia de la motivación y de los otros significativos en el estilo de vida saludable de los adolescentes portugueses: su relación con la composición corporal y la capacidad cardiorrespiratória*. Tesis de Doctorado. Policopiado. Universidad de Extremadura. España, 9-81.

Mac Iver, D., e Epstein, J. (1993). Middle grades research: Not yet mature, but no longer a child. *The elementary school journal*, 93 (5), p.519.

Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o Spss Statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.

Marques, A., Fonseca, A., Candeias, J., Coelho, O., Cunha A., Veloso, R. e Cunha, P. (2004). *Os Jovens e o Desporto - Oportunidades e Dificuldades*. Lisboa: Confederação do Desporto de Portugal.

Marreiros, J. (2006). *Desporto Escolar: que realidade? Contributo para a Caracterização deste Subsistema de Ensino*. Chamusca: Edições Cosmos

Marreiros, J. (2011). *Aspectos Motivacionais y Conceptuales para la Práctica Deportiva y Razones para el Abandono en una Institución de Enseñanza Superior en Portugal*. Tese de doutoramento. Universidade da Extremadura, p. 169.

Matos, J. M., e Gordo, M. F. (1993). Visualização espacial: algumas actividades. *Rev. Educação e Matemática n.º 26*, p. 13.

Mattoso, J. (1993). *História de Portugal*. Lisboa: Estampa.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1991). *Programa de história e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação e Ciência. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. (acedido a 30 de setembro de 2013).

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação. (2006). *Saberes e Práticas da Inclusão*. Brasília, p. 23.

Ministério da Educação. (2007). *Programa Ciências da Natureza*. Volume II. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Saúde (2008). *Programa Nacional de Intervenção Integrada sobre Determinantes da Saúde Relacionados com os Estilos de Vida*. DGS.

Ministério da Saúde, EPCO, SPEO, Univ. Lisboa, (2006). *Questionários da ONOCOP*. Lisboa: DGS

Miranda Santos, A. (2004). *Indisciplina e Educabilidade*. Comunicação em Lisboa nas Primeiras Jornadas de Educação, Escola Superior de Educação João de Deus: Violência Escolar e Saúde Infantil (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar), p. 3.

Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares - contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Morse, W., C. e Wingo, G. M. (1978). *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Mozziconacci, P. (1975). *A higiene alimentar da criança*. Lisboa: Socicultura.

NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

NRC (2013). *Microbioma Humano, Ambiente e Saúde*. London:

Nunes, C. & Ponte, J., P. (2010). O professor e o desenvolvimento curricular: Desafios? Que mudanças? In Rev. *O professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico*, p. 76. Associação de Professores de Matemática.

Oliveira- Formosinho, J. Kishimoto, T.M. e Pinazza, M.A (2007). *Pedagogia (s) da Infância, Dialogando com o passado construindo o futuro*. 1.ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora.

OMS - Ottawa charter for health promotion (1986). *An international conference on health promotion. The move towards a new public health*. Ottawa: Canada.

Pardal, M. (1990). Educação para a Saúde – conceitos e perspectivas. *Saúde e Escola*, v.6, p.11.

Pardo, A. e Ruiz, M. (2002). SPSS 11. *Guía para el Análisis de Datos*. Madrid: McGraw-Hill.

Parker, T. e Baldridge, S. (2008). *Elementary mathematics for teachers*. Michigan: Sefton-Ash Publishing.

Pereira, B. & Carvalho, G. (2006). *Actividade física, Saúde e Lazer*. LIDEL – Edições Técnicas.

Pereira, M., (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In J. Sarmiento, e M. Pinto (coords.), *As crianças: contextos e identidades*, p. 33. Braga: Universidade do Minho.

Pinto, M., H. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório - O uso do computador no desenvolvimento de competências nas crianças*. Relatório de estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Pires, D. M., Morais, A. M. e Neves, I. P. (2003). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. In *Rev. de Educação*, XII (2), p.5.

Pombo, O., Levy, T., e Guimarães, H., (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: (ed.). Texto, 1ª edição, p. 96.

Ponte J. P., e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.ºCiclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M<sup>a</sup>. e Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ponte, J.P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (p. 1). Lisboa: APM.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História – Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte – Biblioteca do Educador.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rees, D. (1995). *Essential Statistics Third Edition*. Chapman & Hall, p. 2.

Rego, C. & Peças, A. (2007). *Crescer Para Cima*. Editorial Presença.

Rego, C., Silva, D., Guerra, A., Fontoura, M., Mota, J., Mais, J., Fonseca, H., Matos, M. (2004). Obesidade Pediátrica: a doença que ainda não teve direito a ser reconhecida. In *Atas 1º Simpósio Português sobre a Obesidade Pediátrica*. Lisboa: Sociedade Portuguesa para o Estudo da Obesidade (SPEO), p.1.

Reis, C. (coord.) (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rito, A. e Breda, A. (2006). Um olhar sobre a estratégia de nutrição, atividade física e obesidade na União Europeia e em Portugal. *Rev. Nutricias*, maio, p. 14.

Roberto, J. (1977). *Portugal à mesa*. Lisboa: Terra Livre.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão



Salgado., M. & Neto, A., J. (2012). *A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

Sallis, J. e Owen, N. (1999). *Physical Activity & Behavioral Medicine*. London: Sage Publ. Inc.

Sánchez Miguel, P. (2010). Estudio del Abandono Deportivo en Escolares Extremeños. Tese de Doutoramento. España: Faculdade de Ciencias do Desporto, Universidade de Extremadura.

Sanmarti, L. (1988). *Educacion sanitária: princípios, métodos, aplicaciones*. Madrid: Diaz de Santo, S.A. 7

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes; C. Rodrigues (eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios (p.11)*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Seagol, M. V. (1978). *O processo da aprendizagem e a prática escolar*. 2.ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Reserher*, 15 (2), p. 4.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: ASA.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação- DGIDC

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sprinthall, N.A, Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora MC Graw

Stein, M., e Smith, M. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão: Da investigação à prática. *Educação e Matemática*, 105, p. 22.

Steinemann, C. F. (1994). The Voactional Integration of the Handicapped, *In Rev. EASE – Edition*. Nº8.

Triches, R. M. e Giugliani, E. R. J. (2005). *Obesity, eating habits and nutritional knowledge among school children*. Rev. de Saúde Pública. 39(4) p.541.

Vasconcelos, Teresa (coord.) et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Veiga, L., Teixeira, F. e Couceiro, F. (2001). *Menina ou menino – eis a questão*. Livro do aluno. Lisboa: Plátano Editora.

Viana, V. e Sinde, S. (2008). O comportamento alimentar em crianças: Estudo de validação de um questionário numa amostra portuguesa (CEBQ). *Rev. Análise Psicológica*, 1 (XXVI), p. 111.

Vilar, M. A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Lisboa: edições ASA.

Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

## Webgrafia

Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J. Tavares M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. (acedido a 12 de outubro de 2013 em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf).)

Barros, C. B. (2008). *Manual da alimentação saudável*. (acedido a 11 setembro de 2013 em <http://www.dgs.pt/upload/membro.id/ficheiros/i005536.pdf>)

Basto, F. (2009). *Obesidade infantil assusta os médicos*. (acedido a 13 de outubro de 2013 em

[http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content\\_id=1392034](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=1392034))

Capucho, J. (2012). *Crianças sedentárias têm pior coordenação motora* (acedido a 21 de outubro de 2013 em [http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=2722410](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2722410))

Direção Geral de Saúde. (s.d) *Promoção e educação para a saúde:* (acedido a 16 de setembro em: <http://www.dgs.pt/>.)

<http://docente.ifrn.edu.br/irapuanmedeiros/disciplinas/qualidade-de-vida-e-trabalho/manual-da-alimentacao-saudavel.pdf>)  
<http://www.dgs.pt/upload/membro.id/ficheiros/i005536.pdf>).

Ministério da Saúde. (s.d) *Obesidade: uma doença crónica ainda desconhecida.* (acedido em 27 de setembro de 2013 em <http://www.dgs.pt/>.)

Monteiro, E. (2012). *Crianças passam 75% do dia sentadas ou deitadas.* (acedido em 20 de outubro de 2013 em [http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content\\_id=2725008](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=2725008))

Monteiro, M. C. (2011). *Pais informado têm filhos com menos peso.* (acedido em 20 de outubro de 2013 em [http://www.jn.pt/blogs/emletramiuda/archive/tags/alimenta\\_26002300\\_231\\_3B0026002300\\_227\\_3B00\\_o/default.aspx](http://www.jn.pt/blogs/emletramiuda/archive/tags/alimenta_26002300_231_3B0026002300_227_3B00_o/default.aspx))

Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico.* In: *Inovação*, 11, pp.77-98. (Acedido em 27 de agosto de 2013 em: [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)).

Nunes, E. e Breda, J. (s/d). *Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância.* (acedido a 22 de julho de 2013 em pdf).

Saramago, J. (2012). *Coração: estilo de vida coloca crianças em risco* (acedido a 20 de outubro de 2013 em <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/nacional/saude/coracao-estilo-de-vida-coloca-criancas-em-risco>).

## **Legislação consultada**

Decreto – Lei n.º 43/2007, 22 de fevereiro – regime jurídico de habilitação para a docência.

Decreto-Lei 3/2008 - NEE.

Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro, publicado na Série I-A do Diário da República n.º 37, de 22 de fevereiro de 2005 - processo de Bolonha

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 5/2007 de 16 de janeiro - Lei de Bases da Actividade Física e do Desporto.

Lei nº 46 de 1986 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (atualizações em 1997/2005/2009)

## **Apêndices**



## Apêndice 1 – Q1

### Questionário

#### *Alimentação e Atividade Física*

Cada vez mais os hábitos alimentares desempenham um papel fundamental nas sociedades. Assim sendo, decidi fazer um estudo com os alunos da turma em que estou a estagiar, nomeadamente a turma do 4º ano, sobre os seus hábitos alimentares, uma vez que entendo que as crianças são um espelho dos hábitos alimentares praticados pelos adultos.

Desta forma, irei tentar verificar se nos encontramos num bom caminho ou se há muito ainda a melhorar, como tal seleccionei um conjunto de perguntas que visem dissipar as minhas dúvidas.

Idade: \_\_\_\_

1. Sexo: (circunda)      Masculino      Feminino
2. Quantas refeições fazes por dia? \_\_\_\_\_
3. Conheces a rodas dos alimentos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_
4. As refeições costumam ser variadas? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_
5. Qual é, para ti, a refeição mais importante do dia? \_\_\_\_\_
6. Tomas sempre o pequeno almoço? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_
7. Qual o teu prato preferido? \_\_\_\_\_
8. O leite ocupa um lugar importante na tua alimentação? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

9. Quanta água bebes com maior frequência? (circunda)

<½ litro

½ litro

1 litro

1,5 litros

10. Qual é para ti a bebida ideal para o pequeno almoço e para o jantar? \_\_\_\_\_

11. Com que frequência comes fritos por semana? (circunda apenas uma das alíneas)

Nenhuma	Uma vez	Duas vezes	Três vezes	Quatro vezes	Cinco ou mais vezes
---------	---------	------------	------------	-----------------	------------------------

12. Qual o alimento que menos gostas (apenas um)? \_\_\_\_\_

13. Sabes o que é um nutricionista? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

14. Gostas das refeições da escola? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

15. Se não, indica a razão:

\_\_\_\_\_

16. O que costumavas fazer, com maior frequência nos teus tempos livres? (circunda apenas uma alínea)

Atividades desportivas	Ver televisão	Jogar playstation	Ouvir música	Ler	Passear
---------------------------	------------------	----------------------	-----------------	-----	---------

17. Gostas de fazer desporto? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

18. Que tipo de atividade física fazes com maior frequência? \_\_\_\_\_



## Apêndice 2 – Q2

### Questionário

#### *Alimentação e atividade física*

Cada vez mais os hábitos alimentares desempenham um papel fundamental nas sociedades.

Podemos verificar que dia para dia os mesmos se vão degradando, como tal resolvi proceder à realização de um inquérito por forma perceber os hábitos e alimentação do núcleo familiar dos “meus” alunos.

Uma vez que sou estagiária nesta turma, tendo recentemente concluído o tema da reprodução humana, considero pertinente indagar as mães dos alunos, por forma a aferir se estas, durante a gravidez tiveram cuidados especiais com a alimentação e se praticaram alguma atividade física.

Esta investigação surge no âmbito do meu relatório final de estágio, onde terei de efetuar considerações acerca deste tema específico.

Agradeço desde logo a vossa preciosa ajuda, por forma a assim poder obter resultados válidos que me auxiliem a chegar a uma conclusão fatural.

Idade: \_\_\_\_

1. Profissão: \_\_\_\_\_
2. Qual o/os ano/s em que esteve grávida? \_\_\_\_\_
3. Teve uma gravidez de risco? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
4. Se sim, esta preocupação impossibilitou-a de estar atenta à alimentação/atividade física?  
Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
5. Conhece a rodas dos alimentos? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
6. Quantas refeições fazia por dia? \_\_\_\_\_
7. Continua a fazer o mesmo número de refeições? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
8. Qual é, para si, a refeição mais importante do dia? \_\_\_\_\_
9. Toma sempre o pequeno- almoço? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
10. Quanta água bebe por dia? (circunda apenas uma alínea)  

$< \frac{1}{4}$ litro	$\frac{1}{4}$ litro	1 litro	1,5 litros
-----------------------	---------------------	---------	------------
11. Gosta de fazer desporto? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
12. O que costumas fazer nos seus tempos livres? (circunde apenas uma alínea)

Atividades desportivas	Ver televisão	Ir ao cinema	Escrever	Ler	Passear
---------------------------	------------------	--------------	----------	-----	---------

13. Durante a gravidez, quebrou a rotina? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

14. Qual o papel do marido nestas decisões/opções?

Nenhum \_\_\_\_\_ Pouco \_\_\_\_\_ Muito \_\_\_\_\_

15. Como se desloca para o trabalho, com maior frequência? (circunde apenas uma alínea)

A pé	Transportes públicos	Carro	Bicicleta
------	-------------------------	-------	-----------

Obrigada pela sua preciosa ajuda!

Apêndice 3 - G1

Aluno A		Manhã						Tarde					
		A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
<b>Indicadores</b>													
O aluno salta ou corre.		12 S	1 min	54 S		2min 5 S	1min 3 S	2 Min	3 min 2 S	22 S		3min 14 S	2 Min 33 S
O aluno movimenta os braços. (jogos, etc.)		7 S	40 S	40 S		48 S	24 S	37 S	21S	14 S		1 min 23 S	1 min 33 S
O aluno está sentado ou parado.					X						X		
O aluno está sentado na sala a ler.				X	X						X		
Outros:													
O aluno consegue efetuar todos os movimentos.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
O aluno come fruta.		X			X				X			X	
O aluno bebe o leite que traz de casa.		X											
O aluno come pão.		X	X	X		X					X	X	
O aluno bebe iogurte.					X				X				X
O aluno come pizza.													
O aluno come fatias de bolo.	X						X	X		X			
O aluno bebe sumo.						X		X		X	X		X
O aluno bebe o leite da escola.			X	X									
Outros													

Notas: Nenhum aluno bebe água

X – Sim
S - Segundos

Aluno A		Manhã							Tarde						
		G	H	I	J	K	L	M	G	H	I	J	K	L	M
Indicadores		5min 14 S	22 S	1min 22 S	3min 32 S	3min 22 S	7min 58 S	3min 28 S	4min 54 s	32 S	48 S	54 S	1 min 52 S	5 min 23 S	1 min 28 S
O aluno salta ou corre.															
O aluno movimentar os braços. (jogos, etc.)		1min 5 S	5 S	3min 5 S	6min 5 S	4min 21 S	2 min 28 S	1min 25 s	1min 14 S	14 S	12 S	1 min 33 S	2 min 1 S	4 min 42 S	1 min 2 S
O aluno passeia pela escola		22 S			14 S	2 min 13 S	29 S	14 S	14 S	10 S		12 S	1 min 4 S	1 min 22 S	28 S
O aluno está sentado ou parado.															
O aluno está sentado na sala a ler.									X						
Outros.															
O aluno efetua todos os movimentos.		X	X	a)	a)	X	X	X	X	X			X		
O aluno come fruta.									X						
O aluno bebe o leite que traz de casa.															
O aluno come pão.			X		X		X				X			X	X
O aluno bebe iogurte.			X		X								X	X	
O aluno come pizza.				X											
O aluno come fatias de bolo.		X		X				X	X	X		X	X		
O aluno bebe sumo.								X	X						
O aluno bebe o leite da escola.		X				X									
Outros.									X b)						X c)
a) Estes alunos devido a uma deficiência motora, estas item não é observado															
Notas: Não se verificou nenhum aluno a beber água															
b) Batatas fritas c) Chocolate															

X-Sim  
S-Segundos

## Apêndice 4 – Planificação aula

Planificação de uma Unidade de Ensino e de Aprendizagem: "Estilos de Vida saudáveis"					
Professora Escrivente: Marisa Claro		Nível de Escolaridade: 4º Ano do 1.º Ciclo	Data: 29/01/2013	Conteúdos de Aprendizagem:  Estudo do Meio <ul style="list-style-type: none"><li>• Estilos de vida saudáveis e dois dos seus determinantes: Alimentação e Atividade Física;</li><li>• Patologias presentes nos seus textos: Anorexia, Colesterol e Obesidade, sublinhando esta última;</li><li>• Roda dos alimentos; Setores;</li><li>• Equilíbrio de uma refeição;</li><li>• Consequências de uma má alimentação e atividade física.</li></ul>	
Professora Cooperante:		N.º de crianças: 13			
Áreas Curriculares:  Estudo do Meio		Hora:  14:00 Horas às 15:30 Horas			
Tema da aula:  Alimentação e Atividade física Saudável					
Ordem:	Estratégias/Atividades		Recursos materiais:		Avaliação (dos alunos e da planificação)
	1) A professora inicia a aula por um breve diálogo com os alunos, a partir dos textos				

1ª	produtos na aula anterior.		Observação direta:
2ª	<p>1) De seguida, a professora sugere que os alunos se juntem formando os mesmos grupos (três elementos- Aluno bom, médio, menos bom);</p> <p>2) A professora explica em que consiste a primeira tarefa. Apresenta os quatro cartões (de cores diferentes), sendo que, cada um se refere a uma refeição diferente (pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar);</p> <p>3) À priori, a professora elege um porta-voz para cada grupo, sendo o aluno que evidencia maiores dificuldades; Cada porta-voz terá como função escolher um cartão para, posteriormente apresentar aos seus colegas e assim, em conjunto, criem a refeição;</p> <p>4) Ser-lhes-á cedido algum tempo, para que consigam criar a refeição mais saudável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com as refeições do dia;</li> <li>• Caderno;</li> <li>• Lápis;</li> </ul>	Grelha de autoavaliação;
3ª	<p>1) O porta-voz, juntamente com o seu grupo, apresenta a sua refeição. Para tal, encontraram todos os alimentos reais à sua disposição. Apenas terão de selecionar os que escolheram, aquando a criação da sua refeição;</p> <p>2) Terão de os colocar no devido setor da roda dos alimentos;</p> <p>3) Os restantes grupos têm um papel ativo, adivinhando a refeição, bem como verificando se esta se encontrava ou não equilibrada;</p> <p>4) Após todos os grupos terem realizado as respetivas tarefas, existe uma partilha de ideias acerca dos constituintes dos alimentos, bem como a consolidação dos setores da</p>	<p>Roda dos alimentos;</p> <p>Alimentos reais;</p> <p>Filme;</p> <p>Livro “<i>Manual para a alimentação saudável</i>”;</p>	

	respetiva roda.		
4ª	<p>1) Posto isto, procede-se à visualização de um filme “A alimentação saudável e a atividade física”;</p> <p>2) O filme terá como principal móbil alertar as crianças para as consequências de uma alimentação não saudável e a verdadeira importância da atividade física;</p> <p>3) A professora lança questões e segue-se um debate entre todos;</p> <p>4) Por fim, os alunos realizam a auto avaliação.</p>		

## Apêndice 5 – Imagens da roda dos alimentos construída





**Apêndice 6 – Tabelas de resultados das mães e dos alunos em SPSS**

Tabelas de resultados das mães em SPSS

**EE0**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	32	1	7,7	9,1	9,1
	38	1	7,7	9,1	18,2
	39	1	7,7	9,1	27,3
	40	1	7,7	9,1	36,4
	41	1	7,7	9,1	45,5
	42	3	23,1	27,3	72,7
	43	1	7,7	9,1	81,8
	44	1	7,7	9,1	90,9
	51	1	7,7	9,1	100,0
	Total	11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

**EE1**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos		2	15,4	15,4	15,4
	Técnica Superior	1	7,7	7,7	23,1
	Advogada	1	7,7	7,7	30,8
	Desempregada	2	15,4	15,4	46,2
	Empregada Balcão	1	7,7	7,7	53,8
	Enfermeira	1	7,7	7,7	61,5
	Engenheira	1	7,7	7,7	69,2
	Esteticista	1	7,7	7,7	76,9
	Juíza	1	7,7	7,7	84,6
	Médica	1	7,7	7,7	92,3
	Professora	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**EE2**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	2000	2	15,4	15,4	15,4
	2000-2001	1	7,7	7,7	23,1
	2004-2005	1	7,7	7,7	30,8
	2000	2	15,4	15,4	46,2
	2001-2003	1	7,7	7,7	53,8
	2001	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**EE3**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	2	15,4	18,2	18,2
	Não	9	69,2	81,8	100,0
	Total	11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

**EE4**

		Frequência	Percentagem
Perdidos	Sistema	0	0

**EE5**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	11	84,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

**EE6**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	3	1	7,7	10,0	10,0
	4	3	23,1	30,0	40,0
	5	3	23,1	30,0	70,0
	6	2	15,4	20,0	90,0
	8	1	7,7	10,0	100,0
	Total	10	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	23,1		
Total		13	100,0		

## EE7

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	5	38,5	45,5	45,5
	Não	6	46,2	54,5	100,0
	Total	11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

## EE8

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Almoço	2	15,4	15,4	15,4
	PA	11	84,6	84,6	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

## EE9

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	11	84,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

## EE10

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	$\leq \frac{1}{2}$ litro	2	15,4	15,4	15,4
	$\frac{1}{2}$ litro	1	7,7	7,7	23,1
	1 litro	6	46,2	46,2	69,2
	1,5 litro	4	30,8	30,8	100,0
Total		13	100,0	100,0	

## EE11

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	10	76,9	90,9	90,9
	Não	1	7,7	9,1	100,0
	Total	11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

**EE12**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Atividades desportivas	6	46,2	54,5	54,5
	Vertelevisão	1	7,7	9,1	63,6
	Ir ao cinema	1	7,7	9,1	72,7
	Escrever	1	7,7	9,1	81,8
	Passear	2	15,4	18,2	100,0
	Total	11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

**EE13**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	6	46,2	54,5	54,5
	Não	5	38,5	45,5	100,0
	Total	11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

**EE14**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Nenhum	3	23,1	27,3	27,3
	Pouco	4	30,8	36,4	63,6
	Muito	4	30,8	36,4	100,0
	Total	11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

**EE15**

		Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	A pé	5	38,5	45,5	45,5
	Carro	6	46,2	54,5	100,0
	Total	Percentagem 11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

**Apêndice 6 (cont.) - Tabelas de resultados dos alunos em SPSS****Zero**

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
8	1	7,7	7,7	7,7
9	9	69,2	69,2	76,9
10	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Um**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Masc.	5	38,5	38,5	38,5
Fem.	8	61,5	61,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Dois**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
3	1	7,7	7,7	7,7
4	6	46,2	46,2	53,8
5	4	30,8	30,8	84,6
6	2	15,4	15,4	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Três**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	13	100,0	100,0	100,0

**Quatro**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	13	100,0	100,0	100,0

**Cinco**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Almoço	1	7,7	7,7	7,7
Pequeno-almoço	12	92,3	92,3	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Seis**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	13	100,0	100,0	100,0

**Sete**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Arroz com carne	2	15,4	15,4	15,4
Bacalhau com natas	1	7,7	7,7	23,1
Bifinhos de peru com molho branco	1	7,7	7,7	30,8
Canja com ovo	1	7,7	7,7	38,5
Cozido à portuguesa	1	7,7	7,7	46,2
Douradinhos com arroz branco	1	7,7	7,7	53,8
Entrecosto de porco assado	1	7,7	7,7	61,5
Esparguete à Bolonhesa	2	15,4	15,4	76,9
Esparguete com frango assado e alface	1	7,7	7,7	84,6
Lasanha com arroz	1	7,7	7,7	92,3
Massa com atum	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Oito**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	12	92,3	92,3	92,3
Não	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Nove**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<1/2 L	6	46,2	46,2	46,2
1/2 L	4	30,8	30,8	76,9
1 L	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Dez**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Água-Leite	1	7,7	7,7	7,7
Água	1	7,7	7,7	15,4
Chá	1	7,7	7,7	23,1
Leite-Água	5	38,5	38,5	61,5
Leite-Sumo	2	15,4	15,4	76,9
Leite-Sumo laranja	1	7,7	7,7	84,6
Sumo	2	15,4	15,4	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Onze**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Nenhuma	2	15,4	15,4	15,4
Uma vez	5	38,5	38,5	53,8
Duas vezes	4	30,8	30,8	84,6
Três vezes	2	15,4	15,4	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Doze**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Batata cozida	1	7,7	7,7	7,7
Brócolos	2	15,4	15,4	23,1
Cebola	2	15,4	15,4	38,5
Cenoura	1	7,7	7,7	46,2
Chuchu	1	7,7	7,7	53,8
Couve-flor	1	7,7	7,7	61,5
Laranja	1	7,7	7,7	69,2
Milho	1	7,7	7,7	76,9
Peixe	1	7,7	7,7	84,6
Pele do frango da canja	1	7,7	7,7	92,3
Sopa	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Treze**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	4	30,8	30,8	30,8
Não	9	69,2	69,2	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Catorze**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	3	23,1	23,1	23,1
Não	10	76,9	76,9	100,0
Total	13	100,0	100,0	



## Quinze

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
	3	23,1	23,1	23,1
A comida às vezes é má	1	7,7	7,7	30,8
A comida dos douradinhos por dentro tem sabor a papa	1	7,7	7,7	38,5
A comida é fria e às vezes quente. Porque é horrível	1	7,7	7,7	46,2
A comida sabe mal	1	7,7	7,7	53,8
A massa não sabe a nada. A carne é dura e tem nervos	1	7,7	7,7	61,5
Às vezes batatas cruas. Tudo quentíssimo	1	7,7	7,7	69,2
Não gosto do seu sabor	1	7,7	7,7	76,9
Não presta	1	7,7	7,7	84,6
Porque a sopa às vezes está fria	1	7,7	7,7	92,3
Sopa fria/escaldar. Batata sem sal. Sobre a mesa quase sempre gelatina	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

## Dezasseis

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Atividades desportivas	7	53,8	53,8	53,8
Ver televisão	5	38,5	38,5	92,3
Jogar playstation	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

## Dezassete

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	13	100,0	100,0	100,0

**Dezoito**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Andar-Correr	1	7,7	7,7	7,7
Atletismo-Andebol-Correr-Brincar	1	7,7	7,7	15,4
Brincar-andar-correr	1	7,7	7,7	23,1
Correr-Ginástica-Brincar	1	7,7	7,7	30,8
Correr	1	7,7	7,7	38,5
Corridas-Saltos	1	7,7	7,7	46,2
Escuteiros-Escola	1	7,7	7,7	53,8
Futebol-Corridas	1	7,7	7,7	61,5
Futsal	1	7,7	7,7	69,2
Ginástica	3	23,1	23,1	92,3
Natação	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Dezanove**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Nenhuma	1	7,7	7,7	7,7
Uma vez	2	15,4	15,4	23,1
Duas vezes	3	23,1	23,1	46,2
Três vezes	2	15,4	15,4	61,5
Cinco ou mais vezes	5	38,5	38,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**Vinte**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
A pé	1	7,7	7,7	7,7
Transporte públicos	5	38,5	38,5	46,2
Carro	7	53,8	53,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	

## Apêndice 7 - Correlação entre os indicadores dos 2 fatores determinantes da saúde em estudo

Correlação entre as variáveis da alimentação e atividade física escolhidas – Período da Manhã

	UM	DOIS	TRES	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	ONZE	DOZE	TREZE
UM. Salta. Corre	1												
DOIS. Jogos	,698(**)	1											
TRES. Passeia	,640(*)	,766(**)	1										
QUATRO. Parado	-,526	-,395	-,213	1									
CINCO. Sentado. Ler	-,624(*)	-,425	-,314	,677(*)	1								
SEIS. Faz tudo	-,141	-,207	-,196	,123	,182	1							
SETE. Fruta	-,624(*)	-,425	-,314	,677(*)	,409	,182	1						
OITO. Leite Casa	-,471	-,267	-,314	-,123	,409	,182	,409	1					
NOVE. Pão	-,026	-,237	-,313	-,267	-,395	-,033	,033	,033	1				
DEZ. Bebe Iogurte	-,258	-,171	,307	,433	,178	-,178	,178	-,284	,051	1			
ONZE. Pizza	-,112	-,181	-,213	-,083	-,123	,123	-,123	-,123	-,267	-,192	1		
DOZE. Bolo	-,026	,106	-,128	-,267	,033	-,033	,033	,461	-,548	-,617(*)	,312	1	
TREZE. Sumo	,447	,049	-,059	-,123	-,182	,182	-,182	-,182	,033	-,284	-,123	,033	1
CATORZE. Leite. Escola	,340	,446	,107	-,192	-,284	-,178	-,284	-,284	,051	-,444	-,192	,051	-,284

\*\* A correlação é significativa ao nível 0,01 (bilateral).

\* A correlação é significativa ao nível 0,05 (bilateral).

Correlação entre as variáveis da alimentação e atividade física escolhidas – Período da Tarde

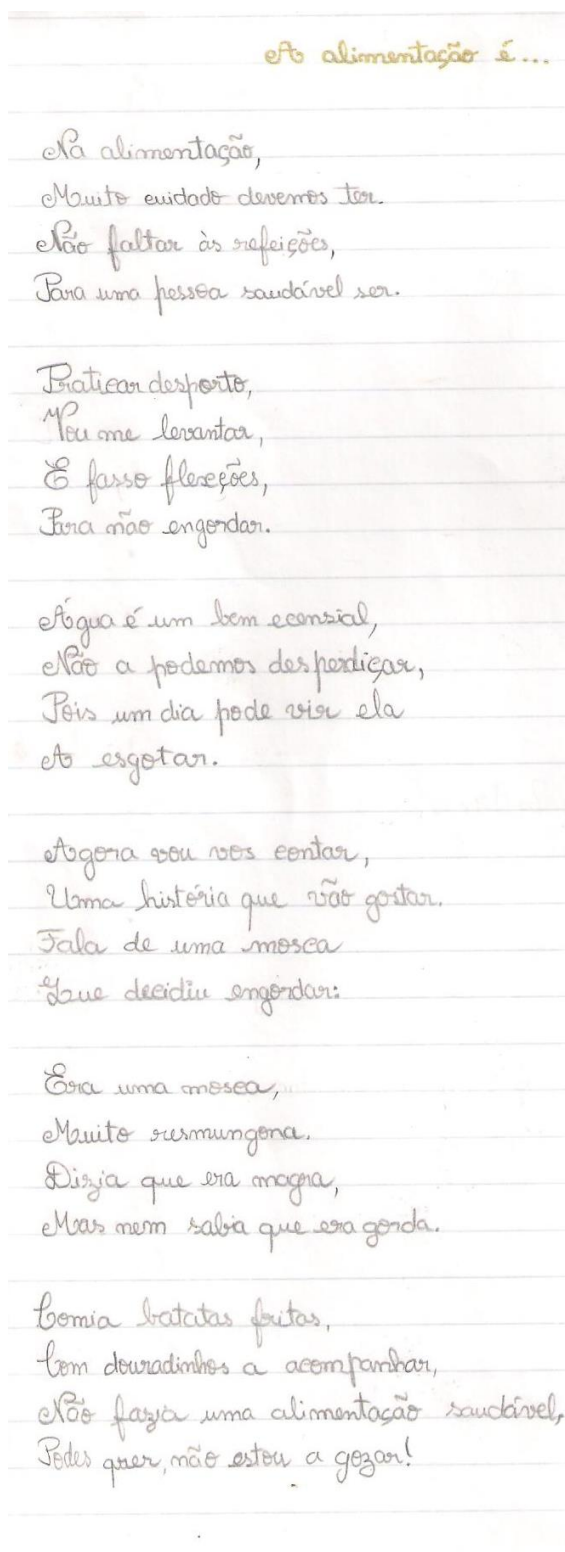
	UM	DOIS	TRES	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	ONZE	DOZE	TREZE
UM. Salta corre	1												
DOIS. Jogos	,540	1											
TRES. Passeia	,300	,906(**)	1										
QUATRO. Parado	-,491	-,456	-,174	1									
CINCO. Sentado.	-,136	-,293	-,105	,677(*)	1								
Ler													
SEIS. Faz tudo	,306	-,293	-,257	-,123	-,182	1							
SETE. Fruta	,204	-,213	-,330	-,158	-,234	,272	1						
OITO. Leite casa	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	1					
NOVE. Pão	-,143	,022	,087	,365	,101	-,337	-,058	,4(a)	1				
DEZ. Bebe Iogurte	,594(*)	,584(*)	,547	-,192	-,284	,178	,030	,4(a)	-,184	1			
ONZE. Pizza	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	1		
DOZE. Bolo	-,025	,085	,008	-,312	-,033	-,033	-,225	,4(a)	-,854(**)	-,051	,4(a)	1	
TREZE. Sumo	-,361	-,402	-,251	,365	,539	,101	-,433	,4(a)	-,300	-,527	,4(a)	,415	1
CATORZE. Leite.	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)	,4(a)
Escola													

\*\* A correlação é significativa ao nível 0,01 (bilateral).

\* A correlação é significativa ao nível 0,05 (bilateral).

(a) Não se pode calcular porque ao menos uma variável é constante.

**Apêndice 8 – Poema D: poema construído e assinado pelo grupo**



Não fazia exercício,  
Nem sabia dançar  
Aquele dança que todos sabem,  
O Ga wandom Stale.

Ela come, come, come,  
Diz que tem de engordar.  
Mas se soubesse quanto pesa,  
Iria desmaicar!...

Por favor não esportem,  
Isto em casa não pode ser.  
Se fizeram como a mosca,  
Não se podem queirer!

Este Natal,  
Por favor,  
Tomem banho,  
Para não cheirarem a fedor!...

Ass: Maria Santos / R. Pires / André


Apêndice 9 – Grelha de auto-avaliação em Alimentação e Atividade Física


Grelha de Avaliação de Conhecimentos


Aula: A Alimentação e atividade física

	I	A	J	B	K	C	D	E	F	G	H	L	M
Sei trabalhar em equipa.													
Sei distinguir os vários setores da roda dos alimentos.													
Escolhi uma refeição equilibrada.													
Reconheço a importância da atividade física.													
Relaciono a influência da alimentação com atividade física para o bem-estar													

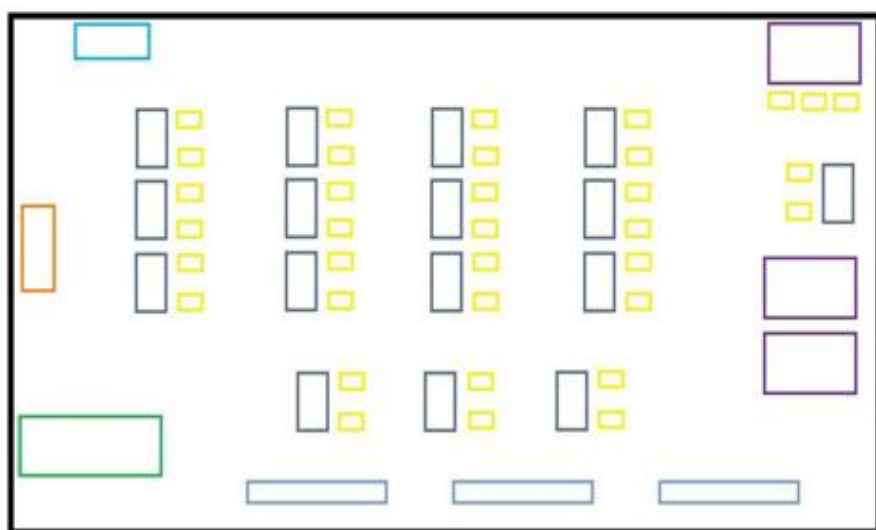
Legenda:

 Sei

 Não Sei

 Preciso melhorar

## Apêndice 10 – Canto da leitura, 1.º CEB: na sala





Apêndice 11 – Grelha de observação: Aprendizagem e motivação/envolvimento

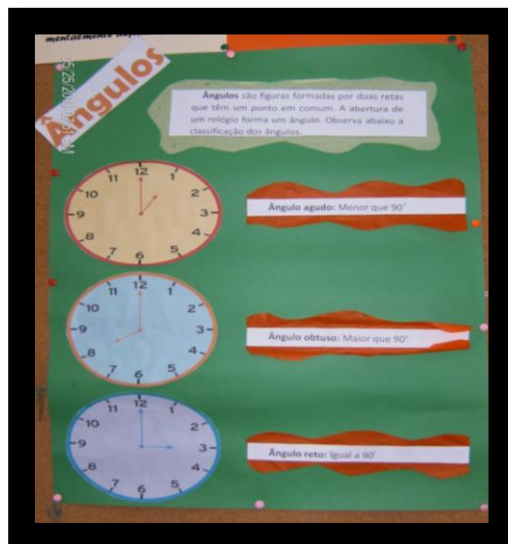
Grelha de Observação: Aprendizagem e Motivação/Envolvimento

Indicadores	Nome: _____ Idade: _____			Escala		
	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre		
Aprende facilmente e com grande entusiasmo (apresenta uma predisposição para aprender)						
Dá respostas às rotinas da sala pelo receio de ser repreendido						
Demonstra atenção quando são apresentadas novas atividades e explicações						
Faz transferência de aprendizagens de tarefa para tarefa ou de atividade para atividade						
Quer aprender sempre mais, levantando ela/ele própria/s as questões ou solicitando explicações adicionais						
Revela capacidade progressiva de concentração na atividade que está a realizar						
Conclui progressivamente as tarefas que inicia						
É persistente na resolução de atividades/tarefas novas						
Apresenta satisfação ao realizar as tarefas, direcionando toda a sua energia para a sua execução						
Desmotiva-se facilmente quando as atividades / tarefas propostas são demasiado fáceis ou muito exigentes						
Dá um toque individual ao que faz em determinada atividade/tarefa (criatividade)						
A expressão facial e a postura corporal revelam que o aluno está envolvida e concentrada na tarefa						
Mostra um cuidado especial com o seu trabalho, estando atento aos pormenores						
Demonstra satisfação com o resultado que alcançou						
Comenta com satisfação a atividade em que está envolvida						
Reage com rapidez aos estímulos apresentados						

## Apêndice 12 – Canto da leitura, 1.ºCEB: materiais



### Apêndice 13 – Diversos trabalhos efetuados com os alunos



Apêndice 14 – Grelha de auto-avaliação de conhecimentos de uma aula de português

Grelha de Avaliação de Conhecimentos

Texto Descritivo  
O Convite

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Sei identificar um texto descritivo.													
Distingo as características físicas e psicológicas de uma personagem.													
Reconheço o que é um convite.													
Consigo identificar o que deve constar num convite.													
Demonstro aptidões na realização do Convite.													

Legenda:

Sei

Não Sei

Preciso melhorar

**Apêndice 15 – Avental contador de histórias, explorado em HGP**



## **Apêndice 16 – Poema explorado nos Descobrimentos, em HG**

Como é bela esta terra  
Como prende de encanto quem por lá passa  
Ficando sempre com vontade de regressar  
Para o seu rio novamente admirar.

Como marcou a vida dos navegadores  
Estes de que tantas descobertas foram fazedores  
Que partiram na promessa de aventura  
Oh, como hoje os recordamos com ternura!

E na época quinhentista  
Como prosperaste de riqueza e conquista  
Como ainda hoje exalta o fadista!

Nunca nos esqueceremos da capital  
Com uma beleza sem igual  
Que para nós ficará para sempre imortal.

Marisa Claro